

EL RETO DEL VOCABULARIO Y EL LEER LITERATURA INFANTIL Y
JUVENIL PARA SUPERARLO

Cheryl Lynn Kile

Submitted to the faculty of the University Graduate School
in partial fulfillment of the requirements
for the degree
Master of Arts for Teachers
in the Department World Languages and Cultures,
Indiana University

April 2007

Accepted by the Faculty of Indiana University, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts for Teachers.

Marta Antón Ph.D., Chair

Nancy Newton Ph.D.

Master's Thesis
Committee

Marisol Martín Ph.D.

Reconocimientos

Quisiera agradecer a Marta Antón, a Nancy Newton y a Marisol Martín por tener fe en mi capacidad, por su apoyo y su ayuda y por sus valiosas sugerencias para mejor mi tesina.

Resumen

Cheryl Lynn Kile

El reto del vocabulario y el leer literatura infantil y juvenil para superarlo

Un estudiante que empieza a aprender el español en la universidad sin experiencia previa generalmente no tiene un vocabulario amplio en el tercer año de la carrera cuando va a tener que hacer un curso de literatura. Este estudio investiga el reto que enfrenta el estudiante cuando empieza a estudiar la literatura hispánica. Se enfoca en los siguientes aspectos de este tema: 1) la brecha que existe entre el vocabulario limitado de un estudiante de segunda lengua y el vocabulario amplio de un hablante nativo; 2) en qué consiste un vocabulario mínimo; 3) cómo el leer extensivamente ayuda a desarrollar el vocabulario; 4) la necesidad de utilizar y saber utilizar el diccionario para aumentar el vocabulario; 5) la literatura infantil y juvenil como un recurso útil para desarrollar el vocabulario y 6) un análisis de unos libros escritos para niños de varias edades.

Marta Antón Ph.D., Chair

Índice

Lista de tablas	vi
Introducción	1
Capítulo 1	6
Capítulo 2	16
Capítulo 3	21
Capítulo 4	29
Capítulo 5	40
Capítulo 6	48
Conclusión	63
Apéndice	65
Obras Citadas	67
Curriculum Vitae	

Lista de tablas

1. Frecuencia de las palabras en textos	9
2. Frecuencia de las palabras en varios contextos.....	44
3. Análisis de los libros a partir de cinco años.....	51
4. Análisis de los libros a partir de siete años	53
5. Análisis de los libros a partir de nueve años	55
6. Análisis de los libros a partir de doce años.....	57

Introducción

En las universidades de los Estados Unidos se ofrecen cuatro años de español pero los primeros dos años tradicionalmente sólo introducen la lengua a los aprendices; los contenidos de la carrera de los estudiantes que se especializan en español empiezan en el tercer año. El estudio de una lengua segunda es obligatorio para muchos estudiantes universitarios estadounidenses y con dos años de aprendizaje de una segunda lengua los estudiantes cumplen con esta obligación. Por lo tanto, hay muchos estudiantes en los primeros dos años que no van a continuar matriculándose en clases de español. Existe un gran problema para los estudiantes que deciden especializarse en el español y es que no dominan la lengua y especialmente les falta el vocabulario. Después de dos años de aprender la lengua los estudiantes se creen preparados para el tercer año, pero se equivocan porque en dos años no habrán aprendido bastante para poder leer con facilidad en las clases de literatura al nivel avanzado del tercer año. Muchos creen que la única meta de la carrera es aprender a comunicarse en la lengua y no comprenden la meta de usarla para estudiar contenidos como la literatura, la historia, la cultura o la lingüística de la lengua.

Después de dos años de estudio de la lengua, los estudiantes han aprendido cierta cantidad de gramática, pero muchos no la han adquirido. También han aprendido algo de la cultura hispana y una cantidad reducida de vocabulario. La falta de vocabulario causa más frustración para los aprendices de una segunda lengua que la falta de conocimiento de la gramática porque muchas veces las palabras dan tantas claves que no hay que enfocarse en la gramática para entender. Por ejemplo, es más fácil para los estudiantes

entender que algo ocurrió en el pasado cuando el texto dice ‘ayer’ o ‘el año pasado’ que fijarse en las terminaciones del verbo y, aunque un conocimiento de la gramática ayuda a entender, hay que prestar más atención para utilizar las claves gramaticales como el tiempo del verbo o la concordancia entre sustantivo y adjetivo. Los estudiantes no conocen muchas palabras y además de esto no tienen un conocimiento profundo de las palabras que han aprendido. Toma mucho tiempo y mucho esfuerzo aprender las palabras con la profundidad de un hablante nativo. Muchas palabras, especialmente palabras comunes, son polisémicas y los estudiantes sólo habrán aprendido el sentido más común. La elección de una palabra en vez de otra por un autor aporta mucha información a un hablante nativo pero muchas veces un estudiante sólo puede adivinar un sentido general, por ejemplo las palabras ‘casa’, ‘caserón’ y ‘casucha’ refieren a una vivienda pero el estudiante que sólo capta este sentido general pierde detalles que el autor quiere darle del personaje que vive en una de ellas.

Pero si la falta de vocabulario es un reto para los estudiantes, también lo es para los profesores. ¿Cómo enseñar la literatura cuando los estudiantes no pueden entender lo que leen? Si el título va a tener valor hay que enseñar lo más destacado de la literatura y no lo más fácil o lo más vendido. Entender a autores como Borges, Cortázar y Cela es un reto en sí, y si los estudiantes pasan horas buscando palabras en el diccionario no tienen el tiempo adecuado para pensar en lo que leen. Otro reto para los profesores es cómo preparar a los estudiantes para las clases avanzadas cuando hay una mezcla de estudiantes en los primeros dos años: estudiantes que quieren prepararse para las clases avanzadas y estudiantes que sólo necesitan cumplir con las obligaciones y a veces no están muy motivados.

Un estudiante que empieza a aprender el español en la universidad sin experiencia previa generalmente no tiene un vocabulario amplio en el tercer año de la carrera cuando va a tener que hacer un curso de literatura. Cuando un estudiante empieza a leer la literatura y le falta un vocabulario adecuado, le toma mucho tiempo entender lo que lee o no invierte el tiempo necesario y no entiende completamente. En ambos casos, el estudiante se frustra y no disfruta tanto como podría de la lectura. A veces los estudiantes buscan las traducciones al inglés en las bibliotecas o en las librerías. Así pueden aprobar el curso pero no mejoran el español y en otra clase enfrentan el mismo problema o evitan las clases de literatura y asisten a clases de metodología, de cultura, de gramática o cualquier clase que no sea literatura.

La falta de vocabulario es un gran problema a este nivel porque los estudiantes tienen que leer mucho más de lo que hacían antes: tienen que leer novelas, cuentos, artículos y poemas. Además de la cantidad que tienen que leer, el énfasis en la clase está en el análisis de la lectura: en comentarios sobre ideas, personajes, temas y tramas y no en el aprendizaje de la lengua. A este nivel los estudiantes leen libros escritos por hispanohablantes y para hispanohablantes y no libros de texto con un lenguaje manipulado para aprendices. Además de vocabulario como puro vocabulario hay también jerga, recreación de la lengua hablada etc. En los textos clásicos hay estructuras gramaticales que hoy no se usan ni se enseñan, como el futuro del subjuntivo, o convenciones literarias que no aparecen típicamente en el lenguaje periodístico o académico. Un ejemplo de esto es el unir el pronombre reflexivo al fin del verbo cuando el verbo no es infinitivo ni imperativo, un fenómeno muy frecuente en Galdós, por ejemplo, en *Doña Perfecta* escribe ‘el cual movíase al compás de la marcha’ (p. 10). Es

más difícil reconocer verbos familiares cuando la forma es distinta a la forma estudiada en clases de gramática y cuando el vocabulario es limitado; parecen palabras nuevas, palabras distintas.

Hay gran énfasis en la enseñanza de una segunda lengua en el aprendizaje de las palabras por el contexto y también hay énfasis en sacar el sentido general de un texto y no buscar cada palabra desconocida en el diccionario y es verdad que todo esto funciona en ciertas ocasiones; pero leer la literatura no es lo mismo que sacar unos datos de un artículo del periódico. A veces no se puede decir que los estudiantes están leyendo la literatura, sería más correcto decir que están escaneándola. Si los estudiantes no entienden lo que leen no pueden analizarlo o lo intentan con resultados desconcertantes. En las mejores obras no todo está al descubierto, hay que leer cuidadosamente y reparar en detalles para entender en profundidad, algo muy difícil para un estudiante que no domina la lengua.

No es posible en dos o tres años de estudio de una lengua segunda conocer todo el vocabulario que un hablante nativo conozca y es raro que una persona aprenda la segunda lengua y llegue al mismo nivel que un hablante nativo. Para la mayoría de los estudiantes esta brecha existirá siempre aunque con el tiempo y el esfuerzo se disminuye poco a poco.

Este estudio investiga el reto que enfrenta el estudiante cuando empieza a estudiar la literatura hispánica después de sólo dos años de aprender la lengua. Se enfoca en los siguientes aspectos de este tema: 1) la brecha que existe entre el vocabulario limitado de un estudiante de segunda lengua y el vocabulario amplio de un hablante nativo; 2) en qué consiste un vocabulario mínimo que sirva como base suficiente para poder aumentar el

vocabulario y cómo adquirirlo; 3) cómo el leer extensivamente ayuda al estudiante a desarrollar el vocabulario; 4) la necesidad de utilizar y saber utilizar el diccionario para aumentar el vocabulario; 5) la literatura infantil y juvenil como un recurso útil, interesante y a un nivel adecuado para que el estudiante pueda desarrollar el vocabulario y 6) un análisis de unos libros escritos para niños de varias edades.

Capítulo 1 - El desafío del vocabulario: la riqueza de la lengua y la carencia del vocabulario de los estudiantes después de dos años de estudio

Hoy en día el estudio de la adquisición del vocabulario está recibiendo atención y hay muchos artículos en las publicaciones. Aunque el énfasis no estaba en el vocabulario antes de los noventa (Kojic-Sabo y Lightbrown, 1999) se encuentran artículos escritos sobre la adquisición del vocabulario muy temprano en el siglo pasado y aun antes. Meara (1996) en su resumen de los estudios más destacados sobre el tema desde 1900 hasta 1960 dice que los estudios de hoy vuelven a las andadas. Mostrando los fallos de muchos de ellos, demuestra que el estudio de cómo los estudiantes de una segunda lengua adquieren el vocabulario es muy difícil y que todavía no sabemos los métodos más eficaces para enseñarlo o para aprenderlo. Algunos de los fallos que menciona Meara son que los investigadores no toman en cuenta las diferencias entre individuos y no investigan cómo estas diferencias afectan los estudios; el número de participantes en los estudios varía mucho y los investigadores no explican por qué incluyeron o pocos o muchos participantes; algunos estudios mezclan aprendices de diferentes lenguas maternas o estudiantes que aprenden diferentes lenguas segundas; algunos estudios investigan el aprendizaje de pocas palabras y otros estudios investigan el aprendizaje de muchas palabras sin dar razones para el número de palabras aprendidas. En cuanto al número de participantes Meara cree que es mejor que haya un número de participantes bastante grande para superar las diferencias entre individuos. Meara añade que las cuestiones de los investigadores anteriores todavía no han sido resueltas y de los estudios hechos desde 1960 no hay evidencia que hayan tenido impacto en el aula.

Si antes los profesores y los investigadores no se habían enfocado tanto en el vocabulario, los estudiantes sí lo han hecho. El léxico puede ser el componente más importante para los aprendices y hay estudios que muestran que tanto los aprendices como los hablantes nativos se fijan más en errores de vocabulario que en errores de gramática (Glass y Selinker, 1994). En la literatura el problema de falta del léxico es más importante que cualquier otra cosa para entender un texto. El problema de la falta de vocabulario es ilustrado en el hecho de que lo que un hablante nativo podía leer en unos treinta minutos un estudiante a nivel intermedio y aun a nivel avanzado tardará tres o cuatro horas en leer por la necesidad de buscar las palabras en el diccionario (Crow, 1986). En un estudio de cuatro escritores ingleses se descubrió que en fragmentos de dos mil palabras de cada escritor había alrededor de setecientas palabras distintas y alrededor de quinientas palabras únicas, es decir que aproximadamente un 70% de las palabras ocurrieron sólo una vez y que por cada dos o tres palabras aparece una palabra no usada antes en el fragmento examinado. Aunque con fragmentos mucho más largos es probable que el número de palabras nuevas en relación a las palabras ya encontradas disminuyera, como dice el autor, el estudio muestra la dificultad que los estudiantes enfrentan cuando empiezan a leer literatura clásica en una segunda lengua (Salling, 1958). El problema no es solamente la cantidad de palabras sino también la profundidad del conocimiento: la red de información que conecta las palabras, los varios sentidos de una palabra, las expresiones idiomáticas. Gass y Selinker (1994) observan que ‘a massive amount of information is required to mimic the lexical knowledge of competent native speakers’ (p. 274).

No es fácil aprender las palabras. Es raro que un aprendiz aprenda una palabra después de encontrarla una sola vez. La mayoría del tiempo es preciso encontrarla muchas veces; para reconocer una palabra en la lengua materna puede tomar hasta doce veces de verla antes de que se conozca y puede tomar aun más veces en una segunda lengua. Esto no asegura que los estudiantes reconozcan la palabra en todos sus usos y tampoco asegura que los estudiantes la recuerden si la encuentran después de un largo tiempo. Hay un continuo en el aprendizaje de una palabra que cada aprendiz conoce, en un extremo darse cuenta de la palabra y después reconocerla sin saber el sentido, reconocerla pero sólo conocer un sentido vago, reconocerla pero sólo conocer un sentido entre varios, en el otro extremo conocer la palabra en todos sus sentidos y poder usarla correctamente. El reto del vocabulario no sólo es aprender una palabra sino también es recordarla mucho tiempo después. Con las palabras más frecuentes es más fácil aprenderlas y mantenerlas pero el encontrar, aprender y mantener las palabras menos frecuentes requiere más trabajo. Las palabras frecuentes ocurren en todos tipos de texto mientras que hay que leer mucho más cantidad y más textos variados para encontrar las palabras menos frecuentes y para reencontrarlas. En un millón de palabras de texto en inglés un lector encuentra una palabra al nivel de las mil palabras más frecuentes ciento trece veces y entre cada repetición de la palabra hay diez mil otras palabras. Parece extraño que una palabra al nivel de las mil palabras sólo se repite ciento trece veces en un millón de palabras de texto pero es porque las palabras más frecuentes en la lengua se repiten tantas veces que aun una palabra al nivel de las mil palabras no va a aparecer tantas veces en un texto. En español las tres palabras más frecuentes son el artículo definido, la preposición 'de', y la conjunción 'que', el verbo 'ser' es la décima palabra

mientras que ‘estar’ sólo alcanza el número veintidós en frecuencia. La Tabla 1 muestra la dificultad de reencontrar las palabras más básicas del inglés:

Tabla 1. Frecuencia de la palabra en textos

Frecuencia de la palabra en la lengua	Número de repeticiones en 1.000.000 palabras	Número medio de palabras entre repeticiones de cada palabra	Tamaño por palabras de los textos graduados
1.000 nivel de la palabra	113 en 1.000.000	10.000	20.000
1.500	75	13.000	35.000
2.000	56	20.000	hasta 50.000
3.000	34	30.000	
4.000	23	43.000	
5.000	16	62.500	

(adaptada de Nation, 2001, p. 170).

No se sabe exactamente cuántas palabras saben los hablantes nativos de una lengua. El número depende del nivel de educación de las personas y su tipo de trabajo. Es normal que las personas que trabajan con las palabras, por ejemplo los periodistas, los editores y los autores, tengan un léxico más desarrollado que la población general. También el número depende de la metodología de los estudios y de lo que entienden los investigadores por ‘una palabra.’ La palabra ‘abuelo’ es una palabra pero ¿se cuenta ‘abuelos’ como otra palabra distinta o es la misma palabra, y ‘abuela’ es también la misma palabra o es otra palabra distinta? Con los adjetivos lo normal es sólo contar una forma y S. Tomas, G. Thomas, Nash y Richmond (2005) cuentan ‘abuelo’ y ‘abuela’ como la misma palabra, también aparecen como una palabra en el *Diccionario Básico Anaya* aunque son palabras distintas en el diccionario *Larousse gran diccionario usual de*

la lengua española y también en la lista de frecuencia de Davis (2006). En el inglés las estimaciones de los lingüistas para los graduados de la educación secundaria son de números comprendidos entre las veinte mil palabras hasta las doscientas cincuenta mil palabras. Aitchison (1996) muestra que los lingüistas han subestimado el número de palabras conocidas desde el año 1865 cuando Dean Farrar estimó que algunos campesinos se bastaban con cien palabras, un estudio más reciente estima el número de las palabras que un estudiante de universidad conoce alrededor de 50.000 palabras. Entre los diccionarios destinados a los estudiantes españoles vemos que el *Diccionario Básico Anaya* dice en la contraportada que sus '30.000 entradas...resuelven las necesidades del alumnado de Primaria y de Secundaria Obligatoria' que sugiere que los editores del diccionario creen que estudiantes a este nivel podrían encontrar todas estas palabras aunque no todos los estudiantes van a encontrar todas las palabras.

Es obvio que los estudiantes no pueden aprender ni veinte mil palabras en una lengua segunda en dos o tres años de clase si les toma casi hasta el fin de la educación secundaria hacerlo en su lengua materna. Como no es posible que los estudiantes aprendan tantas palabras en los primeros años de estudiar hay que saber a) cuáles son las palabras que más valor tienen para los estudiantes y b) qué cantidad de palabras necesitan para poder empezar a estudiar más profundamente.

a. Cuántas y cuáles palabras constituyen un vocabulario básico e indispensable

Nation y Waring (1997) afirman que no todas las palabras tienen el mismo valor para el estudiante. Con un vocabulario de dos mil de las más frecuentes palabras de la lengua

una persona conoce 80% de las palabras de un texto pero esto no basta para que se pueda adivinar el sentido de las palabras no conocidas. Para comprender el sentido del texto hay que conocer 95% de las palabras de un texto. Con seis mil palabras se entiende casi 90% de un texto. Para llegar a un conocimiento de 95% de un texto hay que reconocer alrededor de 15.000 palabras; estos números se refieren a textos generales, con textos académicos se necesita un vocabulario especializado también (Nation, 2001).

En 1928 Elise Dexter hizo un estudio del vocabulario de los libros de texto empleados en los cursos en la Universidad de Wisconsin y descubrió que en el primer semestre hubo 1.792 palabras que aprender y en el año entero 4.918 palabras. Otro resultado de su estudio fue que muchas de las palabras que los estudiantes tuvieron que aprender eran palabras poco comunes. Esta es la queja también de Mark Davies (2006), quien dice que en las listas de vocabulario de los libros de texto “sometimes the words are so infrequent in actual texts that the student may never encounter them again in the ‘real world’” (p. 1). En la opinión de Dexter los estudiantes no pueden aprender casi cinco mil palabras en un año y cree que los libros de los estudiantes, con las traducciones de las palabras desconocidas escritas en las páginas, es prueba de esto. En cuanto a los textos usados en la universidad actualmente las cosas han cambiado un poco desde 1928 pues que no tratan de introducir tantas palabras. *Nexos*, un texto para principiantes en el primer año, sólo introduce 1.850 palabras en las listas de vocabulario activo y en los textos del segundo año *Enfoques* introduce 1.385 palabras, *Interacciones* 2.642 palabras y *Nuevos Horizontes* 1.626 palabras y en *Rumbos* la lista de vocabulario activo tiene 1.294 palabras. De los textos del segundo año mencionados sólo 96 palabras aparecen en todos los libros de texto, 452 palabras en tres de los libros de texto y 1.136 palabras en dos de

los libros de texto. De las 96 palabras que aparecen en los cuatro libros de texto sólo cinco de ellas no se encuentran en las cinco mil palabras más frecuentes en la lengua compilada por Davies ('artesanía', 'crucero', 'desempleo', 'gerente' y 'taquilla'). Combinando las listas de los cuatro libros de texto el número de palabras será 4.605 y de esta lista 1.808 palabras no se hallan en la lista de las cinco mil palabras más frecuentes en español. Muchas de estas palabras son cognados, algunas son palabras inglesas ('web', 'software') pero la queja de Dexter y de Davies de que los libros de texto introducen palabras poco comunes es válida de todas maneras. Por ejemplo dos palabras que aparecen en los libros de texto son 'tio vivo' y 'enyesar'; en el banco de datos de la Real Academia Española la palabra 'tio vivo' se halla 65 veces en 42 documentos y 'enyesar' se halla 2 veces en 2 documentos mientras en comparación la cincomilésima palabra en la lista de Davies, 'cueva', se halla 1.367 veces en 486 documentos.

Laufer (1997) considera que un vocabulario esencial en inglés consiste en las 4.800 palabras más frecuentes de la lengua y Devitt (1997), citando a Grabe, nota que la cantidad de palabras recomendada para el estudio académico en inglés como segunda lengua es de 5.000 hasta 7.000 palabras aunque la cantidad recomendada para hablantes nativos es muchas veces más alta. Davies (2006) escogió 5.000 palabras para su *A Frequency Dictionary of Spanish* y Thomas et al. (2005) también escogieron esta cantidad para incluir en la lista de frecuencia en *The Big Red Book of Spanish Vocabulary*. Thomas et al. construyeron su lista de un corpus de diez millones de palabras del periódico *El Siglo de Torreón* mientras que Davies usó un corpus más variado y más amplio. Davies no explica por qué escogió esta cantidad pero Thomas (2005) cree que "learners who master the 5,000 words in this dictionary will have no

trouble reading nearly every word of a Spanish language newspaper and will be able to converse freely on a wide variety of topics” (p. xv). Davies considera que su diccionario ayuda a estudiantes a niveles básico e intermedio.

b. ¿Cuántas palabras pueden aprender los estudiantes universitarios en los primeros dos años de estudiar el español?

Es posible aprender muchas palabras en poco tiempo si hay necesidad. Los niños lo hacen cuando aprenden su lengua materna y también los estudiantes en programas de inmersión lo hacen. A los cinco años los niños conocen alrededor de cinco mil palabras y hasta el fin de la educación secundaria aprenden aproximadamente mil palabras al año aunque hay etapas en que aprenden más palabras. En los programas de inmersión han notado que los estudiantes pueden aprender una tasa de 2.500 palabras al año (Nation y Waring, 1997).

Como el español y el inglés tienen raíces latinas hay muchas palabras que comparten; Thomas et al. (2005) han compilado una lista de 14.000 cognados. Los cognados facilitan la tarea de aprender el vocabulario pero hay dificultades cuando hablamos de los cognados y es importante no sobreestimar su utilidad para los estudiantes. A veces los cognados son iguales en ambas lenguas, a veces hay pequeñas diferencias, algunas requieren que los estudiantes sepan qué letras suelen sustituirse y el sentido de la palabra puede tener matices diferentes aunque el sentido básico sea el mismo. Es frecuente que los principiantes no reconozcan que las palabras son cognados cuando aparecen en un texto, precisan instrucción en cómo aprovechar de este tipo de palabra y también en

reconocer los cognados falsos. También existen muchos cognados que los estudiantes no conocen en su lengua materna porque son palabras especializadas o palabras infrecuentes. Cuando no entienden una palabra en la lengua materna aunque sea lo mismo en la segunda lengua es igual que cualquier palabra desconocida. En las cinco mil palabras más frecuentes del español casi la mitad son cognados con el inglés. Muchos de los libros de texto no hacen hincapié en los cognados aunque incluyen muchos en las listas del vocabulario: *Enfoques* sólo menciona los cognados en una nota a los instructores en la edición para los instructores, *Interacciones*, *Nuevos Horizontes* y *Nexos* tienen una muy breve explicación mientras *Rumbos* es el mejor libro de texto en este aspecto porque tiene muchas notas a los estudiantes que señalan algunos cognados relacionados al tema del capítulo. Otro factor importante que facilita la tarea de aprender el vocabulario es que aunque un diccionario tenga 30.000 entradas muchas de estas palabras son relacionadas entre sí, por ejemplo: ‘cocina’, ‘cocinar’ y ‘cocinero’ o ‘pan’, ‘panadería’ y ‘panadero’. Si el estudiante conoce estos lazos entre palabras puede reconocer y adivinar las palabras más fácilmente.

Los libros de texto designados para el nivel universitario introducen desde 1.300 hasta 2.600 palabras en un año de estudio aunque hay que notar que los libros intermedios repasan mucho material del nivel básico. Si estimamos que los estudiantes sólo aprenden la mitad de las palabras en los libros de texto este número puede variar entre 650 y 1300 palabras por año. Aun esta estimación puede ser demasiado ambiciosa porque Arnaud y Savignon (1999), citando un estudio de Takala, reportan que después de siete años de estudiar inglés en la secundaria los estudiantes en Finlandia sólo tienen un vocabulario receptivo de 1.500 palabras y ellos reportan que es igual para estudiantes

franceses después de siete años de estudiar inglés en la secundaria en Francia; sólo alcanzan un vocabulario más amplio cuando estudian en la universidad a nivel avanzado (cuando empiezan a leer extensivamente en la segunda lengua). Es habitual que los estudiantes a nivel universitario aprendan más y en menos tiempo que los estudiantes en la secundaria porque las clases son más exigentes y se enfocan más en la materia pero aunque será posible, es dudoso que la mayoría de los estudiantes al nivel universitario aprendan 2.000 palabras al año en los primeros años de estudiar la lengua sin un enfoque en el vocabulario.

La organización Acción Internacional de Ayuda Académica en su página web considera que un estudiante del nivel que se llama Intermedio A conoce unas 2.000 palabras y un estudiante de Intermedio B 2.500 palabras. En el mejor de los casos, la inmersión en el español, los estudiantes pueden aprender 2.500 palabras en un año y si siguen aprendiendo a esta tasa llegarán a 5.000 palabras después de dos años. Al fin de los dos primeros años de estudiar el español en una progresión normal los estudiantes deben haber aprendido un número de palabras rondando 2.000.

Enfocándose en el vocabulario, casi todos los estudiantes podrían aprender entre cuatro y cinco mil palabras de las palabras más frecuentes del español en dos años porque de las cinco mil palabras más frecuentes del español en la lista de Davies muchas son cognados con inglés y muchas son relacionadas entre sí y ambas cosas disminuyen el esfuerzo requerido para conseguir este fin. Si los estudiantes no logran aprender esta cantidad de palabras antes de matricularse en las clases avanzadas deben enfocarse en aprenderlo cuanto antes.

Capítulo 2 - Cómo aprender el vocabulario básico y mínimo

El conocimiento de una palabra comprende muchos aspectos. Al principio el estudiante tiene que aprender la forma de la palabra y el sentido más común. Cuando uno lee o escucha para saber una palabra es necesario reconocer la palabra y recordar el sentido y a veces el sentido más común es suficiente porque el contexto da claves para entender un sentido figurativo o adivinar un sentido derivado. Después de establecer un conocimiento básico de una palabra, el estudiante puede adquirir un conocimiento más profundo que incluye conocer varios sentidos de la palabra. Cuando uno habla o escribe para saber una palabra un conocimiento profundo es necesario para poder usarla correctamente. Es preciso saber el registro de la palabra y las combinaciones posibles con otras palabras además de la forma y del sentido.

En contraste con las teorías de la enseñanza que abogan por aprender de manera natural, muchos investigadores aconsejan que los estudiantes aprendan las palabras memorizándolas cuando es cuestión de aprender un vocabulario básico o un vocabulario especializado en poco tiempo. Las listas de vocabulario tienen muchas ventajas a este nivel y en estas circunstancias. Ningún investigador sugiere aprender palabras sólo por listas pero las listas de las palabras más frecuentes sirven como una guía y una introducción rápida a las palabras que más valor y utilidad tienen para principiantes. El vocabulario no se aprende de un tirón, se aumenta paulatinamente y hay que dedicar tiempo a aprenderlo. No sólo el número de palabras aumenta sino también la profundidad de conocimiento de las palabras aumenta paulatinamente. Si el estudiante rememora la forma de cada palabra y el sentido más común, que es lo recomendado por

los estudios, tendrá que profundizar su conocimiento de las palabras cuando las encuentre en varios contextos.

Biemiller (2000) opina que el vocabulario se adquiere en la misma secuencia por todos los niños. Recomienda la enseñanza directa del vocabulario, por lo menos hasta los diez años, porque hay evidencia que los niños no aprenden fácilmente por inferencia y que hasta 80% del vocabulario es aprendido por explicación hasta esta edad. La cuestión es que si los niños no aprenden por inferencia es porque no han desarrollado su mente bastante para hacerlo antes de los diez años y esta habilidad es cuestión de la edad o es que no han aprendido bastante vocabulario para hacerlo. Jenkins, Stein y Wysocki (1984) anotan que entre las clases de grado tercero y séptimo el vocabulario de los niños se dobla. A esta edad los niños habrán adquirido un vocabulario adecuado para aprender por inferencia y también empiezan a leer mucho: se estima que los niños que son buenos lectores leen un millón de palabras cada año después de los diez años (Beck, McKeown y Kucan, 2002). Entre los niños la respuesta a la cuestión será que ambas cosas, el desarrollo mental y el tamaño del léxico, contribuyen a la habilidad de aprender por inferencia pero parece que los estudiantes adultos de una segunda lengua, que ya habrán desarrollado su mente y aprenden por inferencia en su lengua materna, tampoco pueden aprender fácilmente por inferencia hasta que dispongan de un vocabulario adecuado en la segunda lengua. Nation y Waring (1997) abogan firmemente por aprender vocabulario de manera directa hasta llegar a un nivel que permita aprenderlo de manera incidental.

Waring (2001) describe en detalle la manera más eficaz de rememorar las palabras. Consiste en aprender las palabras usando tarjetas, cada tarjeta con la palabra nueva en un lado y la traducción o algo que sirve en vez de una traducción, como un dibujo, al reverso

para que el estudiante entienda el sentido de la palabra. Se conjunta el número de tarjetas que el estudiante puede aprender a la vez fácilmente; el número depende de la habilidad del estudiante aunque Waring recomienda que se empiece con diez. El estudiante empieza tratando de recordar el sentido de las palabras y si fue el estudiante mismo quien hizo las tarjetas ya habrá aprendido algunas de las palabras. Todas las tarjetas que el estudiante recuerda se ponen a un lado y todas que desconoce se ponen al otro lado. Entonces el estudiante retoma las tarjetas desconocidas y trata de recordar el sentido otra vez y sigue así descartando las tarjetas desconocidas hasta que no quede ninguna tarjeta desconocida y puede empezar con otro conjunto de tarjetas. Con práctica un estudiante desarrolla la habilidad de rememorar las palabras y puede aprender muchas palabras en poco tiempo.

Este método tiene muchas ventajas sobre el aprender palabras en listas, la mayor es que el estudiante sólo pone esfuerzo en las palabras desconocidas y las asocia con el sentido y no con las otras palabras en la lista. Otra ventaja de las tarjetas es que el estudiante puede añadir información cuando desarrolla su conocimiento de la palabra, por ejemplo puede anotar frases usando la palabra que muestran la palabra en contexto. Además se puede aprender a reconocer la palabra en la segunda lengua o a recordar la traducción de la lengua materna a la segunda lengua simplemente usando el otro lado de las tarjetas.

El método de rememorar las palabras usando tarjetas funciona también para el mantenimiento del vocabulario, especialmente para las palabras que el estudiante no encuentra frecuentemente. El problema de las palabras raras es que son poco frecuentes; las palabras frecuentes se encuentran muchas veces y una vez aprendidas se mantienen

más fácilmente; las palabras raras se encuentran una vez y la próxima vez que se encuentren es muy probable que el estudiante las haya olvidado. La primera vez que un estudiante aprende una palabra este conocimiento es frágil y hay que reencontrarla pronto para no olvidarla pero esto no ocurre con las palabras raras. El llamado ‘spacing effect’, investigado en 1895 por primera vez, muestra que se puede alargar los intervalos cada vez que se revisa algo para recordar a largo plazo (H. Bahrick, L. Bahrick, A. Bahrick & P. Bahrick, 1993). Si las palabras no se encuentran naturalmente mientras se lee se puede utilizar las tarjetas a intervalos para no olvidarlas hasta que sean adquiridas.

Rememorar las palabras es sólo una manera de aprender vocabulario en directo. Crow (1986) también recomienda la enseñanza directa de vocabulario pero está en contra de aprender palabras por listas porque piensa que “rote learning is one of the most inefficient applications of human cognitive facilities” (p. 224). Otros investigadores no comparten la opinión de Crow y dicen que para muchos estudiantes el rememorar las palabras es una manera muy eficaz y también que los estudiantes aprenden a rememorar las palabras y lo pueden hacer con más facilidad con la práctica. Nation y Waring (1997) anotan que los japoneses tienen muy buena memoria a causa de la importancia de la memorización en su cultura y para los japoneses la memorización es una destreza que les ayuda cuando aprenden una segunda lengua. Nation y Waring creen que casi todo estudiante puede aprender entre 30 y 40 palabras al día rememorándolas.

Los estudiantes ponen mucho énfasis en el vocabulario porque se dan cuenta que les falta una palabra cuando intentan comunicar con alguien. Los estudiantes quieren aprender vocabulario así que el aprender vocabulario de manera directa funciona porque pueden ver cómo su conocimiento de la lengua aumenta y eso les anima. Lo que no les

anima es aprender palabras que no necesitan. Los libros de texto deben concentrarse en las palabras más frecuentes y deben reciclar las palabras para ayudar a los estudiantes a adquirirlas. Por ejemplo en el vocabulario activo en el libro de texto *Interacciones* aparece la palabra ‘engrapadora’ en un capítulo sobre el empleo. En el banco de datos de la Real Academia Española esta palabra sólo se encuentra 4 veces en 4 documentos. En contraste ‘repcionista’ aparece 263 veces en 109 documentos y ‘jefe’ se halla 22.807 veces en 10.863 documentos. ¿Por qué incluir la palabra ‘engrapadora’? Aunque sea una palabra cotidiana no es una palabra frecuente en la lengua y no ayuda a los estudiantes porque es poco probable que la vayan a encontrar fuera del libro. Peor aun es que en el libro de texto la palabra sólo aparece en la lista de vocabulario en este capítulo y no se halla en el texto del capítulo.

Capítulo 3 - La lectura y la adquisición del vocabulario

Un estudiante que sabe leer y utilizar varias estrategias para entender un texto en su lengua materna necesita un vocabulario adecuado para poder hacer lo mismo en una segunda lengua; no es cuestión de enseñar el uso de las estrategias sino de aumentar el vocabulario porque el entendimiento de un texto está más estrechamente relacionado con el tamaño del vocabulario del estudiante que cualquier otra cosa (Laufer, 1997).

Smith (1969) se dio cuenta del problema de la falta de vocabulario en los años sesenta trabajando con estudiantes extranjeros porque no le gustaba el énfasis en la estructura gramatical y la falta de instrucción de vocabulario que estaba de moda entonces. Dijo que una estructura sin vocabulario no es una lengua. Smith trabajaba con estudiantes extranjeros a un nivel alto (graduado hasta post doctoral) en los Estados Unidos, estudiantes que habían demostrado un conocimiento del inglés en sus propios países pero cuando llegaron a los Estados Unidos era obvio que todavía les faltaba el vocabulario adecuado para los estudios a estos niveles. También se dio cuenta de que les faltaba el conocimiento de la cultura para entender palabras y frases muy comunes en un contexto informal. Su solución fue la lectura de todo tipo de materiales, los libros clásicos y contemporáneos, revistas y periódicos y también la enseñanza formal del vocabulario porque los estudiantes no tenían tiempo para aprender y entender como lo habían hecho los hablantes nativos. Si estructura sin vocabulario no es una lengua tampoco lo es vocabulario sin estructura pero las dos cosas están estrechamente relacionadas: “los datos conducen a una convicción cada vez mayor entre los lingüísticos (sic) que mucho de [la gramática] reside en el nivel de las palabras individuales y las

relaciones entre éstas” (Barcroft, 2005 p. 569). Las palabras y los lazos entre las palabras se pueden aprender estudiando las reglas gramaticales pero se adquieren y se entienden más profundamente con el input, así el leer es benéfico para desarrollar el vocabulario y la estructura de la lengua.

Lo que Smith intuyó en los sesenta, Krashen (1989) lo enfatizó con una investigación titulada ‘We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the Input Hypothesis’ (p. 440). Las cosas habían cambiado tanto que en los noventa Hulstijn, Hollander y Greidanus (1996) dijeron que “it is a generally accepted principle that extensive L2 reading is good for vocabulary acquisition” (p. 327). La razón dada por muchos investigadores para la lectura extensiva como método muy útil en la adquisición del vocabulario es la espectacular expansión del vocabulario entre hablantes nativos y estudiantes de una segunda lengua que no se puede explicar por el esfuerzo consciente o por el enfoque en el vocabulario en clase. Entre nueve y trece años el vocabulario de los niños se dobla (Jenkins, Stein & Wylsocki, 1999). Estudios en lengua materna presentan evidencia que el incremento del vocabulario después de los primeros miles de palabras se hace por leer (Paribakht & Wesche, 1997). Entre hablantes nativos, especialmente cuando son niños, se aprende mucho vocabulario escuchando. Pero para desarrollar el vocabulario más allá de un vocabulario cotidiano, aun para hablantes nativos, hay que leer. El lenguaje hablado no es lo mismo que el lenguaje escrito. El lenguaje escrito suele emplear un vocabulario más culto y más variado y es común que sea más formal que el lenguaje hablado.

Davitt (1997) cree que el leer tiene el mismo aspecto de empuje para aprender que tiene la lengua hablada y aconseja el uso de textos auténticos como fuentes ricas de input.

Cuando uno lee por placer o para informarse se concentra más en el mensaje y no tanto en la forma de la lengua. Para un aprendiz que no domina la lengua hay que enfocarse en la forma para sacar el sentido de las palabras. Si el aprendiz tiene que invertir mucho esfuerzo para entender la lengua y se concentra en la forma resulta que pierde el mensaje. Sucede en la lengua materna entre estudiantes de poca habilidad en leer que pueden ‘leer’ perfectamente sin entender lo que leen. También ocurre algo parecido cuando uno se distrae y después se da cuenta que ha leído todo un párrafo sin entender o recordar lo que acaba de leer. Krashen (1989) habla de la necesidad de input comprensible o input a un nivel un poco más alto que el conocimiento del estudiante para que tenga que esforzarse un poco porque no se aprende si no hay esfuerzo.

Nation recomienda la enseñanza directa de vocabulario para estudiantes de una segunda lengua hasta que alcancen un nivel que les permite desarrollar el vocabulario mediante la lectura. Cree, con Smith y Krashen, que la lectura extensiva es beneficiosa para aprender vocabulario, pero para hacer esto el estudiante necesita un nivel de conocimiento de vocabulario de un texto de 95% hasta 98%. Cuando un estudiante sabe todas o casi todas las palabras (99% hasta 100%) de un texto mejora su fluidez con la lengua pero no aprende vocabulario porque no tiene que esforzarse y encuentra pocas palabras nuevas (Nation, 2001).

Para muchos estudiantes de una segunda lengua leer y buscar las palabras desconocidas en el diccionario es el método preferido de desarrollar el vocabulario. No descartan el desarrollar el vocabulario mientras conversan pero se sienten más cómodos buscando las palabras desconocidas en el diccionario y apuntándolas mientras leen que mientras escuchan a alguien hablar. Pueden aprender vocabulario en clase cuando el

maestro habla más lentamente y con más esmero pero para los principiantes es difícil o hasta imposible captar las palabras en una conversación normal entre hablantes nativos o mientras escuchan la radio o ven la televisión o una película. Apenas distinguen las palabras, sin hablar de saber deletrearlas para poder buscarlas en un diccionario o pedir una explicación a alguien. Además es difícil apuntar las palabras porque pierden el hilo de la conversación o el tema del programa si intentan hacerlo porque les cuesta toda su atención para poder entender la mitad de la conversación o del programa. A veces sólo pueden captar unas palabras ya conocidas en toda una conversación. Por el contrario, cuando leen disponen del tiempo, pueden leer y releer, pueden buscar las palabras desconocidas en el diccionario y puedan apuntar palabras. En el informe de Grabe y Stoller (1997) Bill, el participante en el estudio, desarrolló el vocabulario solamente leyendo el periódico.

En el informe de Grabe, Bill no tuvo mucha instrucción formal en la segunda lengua y utilizó el diccionario para poder comprender el periódico porque no tenía otro remedio. Aunque es aconsejado usar el diccionario es preferible que los estudiantes alcancen un nivel que les permite adivinar el sentido de la mayoría de las palabras desconocidas que encuentran mientras leen. Es lo que hacen los hablantes nativos pero requiere un vocabulario bastante desarrollado y el encontrar las palabras en muchos contextos para poder adivinar el sentido del contexto y aun los hablantes nativos necesitan buscar palabras desconocidas en el diccionario de vez en cuando.

La lectura tiene muchas ventajas para aprender vocabulario para los estudiantes de una segunda lengua con respecto a aprender vocabulario escuchando la lengua hablada pero tiene sus propios problemas. Es muy importante que los estudiantes lean textos

adecuados a su nivel de conocimiento. Esto es difícil cuando los estudiantes leen textos auténticos, hay que elegir los textos con cuidado. Pero aun leyendo textos a su nivel los estudiantes no siempre sacan provecho de ellos. Laufer (2003) cuestiona si es posible para los aprendices de una segunda lengua aprender vocabulario por la lectura extensiva y prueba que los estudiantes aprenden más palabras cuando las aprenden de una manera directa que cuando leen. Paribakht y Wesche (1997) también descubrieron que los estudiantes aprenden mejor cuando hacen ejercicios después de leer pero Laufer, Paribakht y Wesche, aunque critican la teoría de desarrollar el vocabulario por la lectura, reconocen que el leer es benéfico. Moore (1943) quiso comparar el efecto de leer intensivamente con leer extensivamente y descubrió que los estudiantes en su estudio que leyeron intensivamente aprendieron más palabras que los que leyeron extensivamente. El estudio de Moore muestra un problema con el leer extensivamente y es que para que funcione para aprender vocabulario hay que leer mucho y los resultados se ven a largo plazo: en la lengua materna se estima que los niños leen alrededor de un millón de palabras cada año después de los diez años pero por cada cien palabras desconocidas encontradas leyendo sólo se aprende entre cinco y quince de ellas (Beck, McKeown & Kucan, 2002). Aun así los niños aprenden alrededor de mil palabras, y a veces muchas más, cada año. En el estudio de Moore los estudiantes que leyeron extensivamente sólo leyeron el doble de los otros y el plazo para el estudio sólo fue seis semanas.

Otros problemas que impiden que los estudiantes aprendan palabras nuevas cuando leen son: que los estudiantes no se dan cuenta de las palabras desconocidas; que se fijan en las palabras desconocidas pero simplemente las pasan por alto; que no pueden adivinar el sentido correcto por el contexto y adivinan mal; y que hay demasiadas palabras

desconocidas y no pueden enfocarse en todas (Laufer, 2003). Si se fijan en las nuevas palabras y si han podido inferir el sentido correcto, si no encuentran las palabras varias veces después no es normal que las recuerden. Lo mismo ocurre entre hablantes nativos porque no es necesario conocer cada palabra cuando uno lee para disfrutar de una lectura y el entendimiento de un texto es mejor cuando el enfoque no está en las palabras sino en el mensaje. Una solución a los problemas que enumera Laufer es el leer más extensivamente fuera de clase porque si los estudiantes leen bastante van a encontrar las palabras en un contexto donde destacan, en contextos donde las palabras son importantes y no pueden pasarlas por alto y en contextos donde se puede inferir el sentido correcto y también ayuda si el profesor respalda activamente el aprendizaje indirecto con la enseñanza directa en clase. Puesto que los estudiantes de una segunda lengua no pueden tener tanto input en la segunda lengua como los hablantes nativos tendrán que poner más énfasis en aprender el vocabulario, usando el diccionario, anotando palabras y repasándolas.

Parece que hemos llegado a un problema sin solución: para aprender palabras hay que leer, para leer hay que aprender palabras y la cuestión es dónde empezar. Las listas de vocabulario sirven como una pauta de las palabras que forman la base de la lengua para empezar a leer textos auténticos y tienen valor para los maestros y los estudiantes. La enseñanza directa del vocabulario y la lectura intensiva sólo puede reemplazarse con aprendizaje incidental y la lectura extensiva cuando los estudiantes alcanzan un nivel de vocabulario que les permite adivinar el sentido de las palabras del contexto. El aprendizaje de palabras por listas tiene mala fama porque, entre otras cosas, las palabras aparecen fuera del contexto pero se puede componer listas de palabras en las cuales las

palabras vienen acompañadas con una frase que muestra la palabra usada en contexto como ha hecho Davies (2006). Las listas de palabras sirven también cuando el estudiante lee una obra con vocabulario especializado o si es vocabulario especializado que el lector necesita aprender o si es vocabulario que el lector no necesita aprender sino que le será útil para entender una obra particular, por ejemplo, el vocabulario de la esgrima es útil para las novelas de capa y espada pero fuera de este tipo de novela no es muy común encontrarlo y no vale la pena aprenderlo si no se aprende incidentalmente o si el estudiante no va a leer muchos libros de este tipo.

Muchas de las críticas de leer como método de desarrollar vocabulario concentran en la ineficacia de leer en comparación con métodos directos de aprender el vocabulario y también en la dificultad de inferir el sentido de una palabra por el contexto. Cuando se tiene en cuenta que sólo se aprenden cinco o quince palabras en cada cien palabras nuevas cuando uno lee parece un método ineficaz pero cuando se tiene en cuenta que este aprendizaje es incidental, que sucede casi sin esfuerzo, que puede ocurrir mientras uno lee otra materia en la segunda lengua o cuando uno disfruta leyendo una novela, el método no parece tan ineficaz. Lo aconsejable es combinar el leer extensivamente con métodos más directos de aprender el vocabulario que aumentan el número de palabras aprendidas y recordadas de la lectura.

Si los estudiantes leen libros adecuados a su nivel y si leen libros divertidos el leer funciona como herramienta para aprender vocabulario porque es más interesante que hacer ejercicios, porque es una fuente de palabras nuevas, porque las palabras aparecen en contexto y con la ayuda del diccionario los estudiantes pueden descubrir el sentido de las palabras desconocidas cuando no lo pueden adivinar y también pueden verificar sus

hipótesis. Muchos principiantes son dependientes del maestro y de los libros de texto para aprender vocabulario y gramática. A niveles intermedios y avanzados los estudiantes tienen que independizarse y pueden hacerlo cuando leen.

Capítulo 4 - El uso del diccionario

Cuando el método de enseñanza de gramática-traducción se pasó de moda y aparecieron otros métodos que intentaron enseñar una segunda lengua de una manera más natural, más como se aprende la lengua materna, los maestros empezaron a preferir evitar la traducción de las palabras a la lengua materna y a tratar de no usar o de limitar el uso de la lengua materna en la adquisición de la segunda lengua. A niveles básicos es más fácil aprender el vocabulario sin recurso a traducciones de palabras. Con los estudiantes a niveles avanzados se supone que van a aprender el sentido de las palabras por el contexto cuando leen. Es más probable que un estudiante pueda aprender vocabulario por contexto en una situación oral porque el contexto incluye otras claves fuera del lenguaje para entender como el tono de la voz, la expresión de la cara y los movimientos del cuerpo del hablante; estas claves no existen en un texto. Además, en una conversación es posible pedir una explicación y negociar el sentido sin tener que traducir a la lengua materna.

En las últimas décadas los maestros han preferido no enseñar el vocabulario por largas listas de palabras que los estudiantes tienen que memorizar como hicieron antes. En vez de esto, prefieren que los estudiantes aprendan el sentido de las palabras de una manera más natural utilizando objetos, fotos, y dibujos y no quieren que los estudiantes pongan demasiada dependencia en el diccionario. ‘Avoid heavy reliance on a dictionary’ es el primer consejo que dan Flaitz, Feyten, Fox y Mukherjee (1995, p. 345) a sus estudiantes y Rhoder y Huester (2002) dicen ‘use dictionaries for word learning with caution’ (p. 730). Para estos maestros es preferible que los estudiantes adivinen el

sentido de las palabras por el contexto sin tener recurso al diccionario. Casi todo maestro de una segunda lengua tiene ejemplos graciosos de errores que los estudiantes han cometido por el uso del diccionario y, por esto, y porque creen que se aprende mejor cuando se aprende palabras en contexto, no confían en el uso del diccionario. Fallos en el uso del diccionario ocurren entre estudiantes a un nivel avanzado igual que entre principiantes (Márquez Linares, 1998)

Pero no importa lo que prefieran los maestros, los estudiantes tienen y usan los diccionarios. En el estudio de Kojic-Sabo y Lightbrown (1999) el uso del diccionario es la estrategia que los estudiantes utilizan más para aprender vocabulario. Sanaoui (1995) descubrió que algunos estudiantes prefieren aprender el vocabulario cuando leen y usan el diccionario; Fan (2003) descubrió lo mismo entre estudiantes chinos en Hong Kong y además de esto descubrió que los estudiantes más exitosos fueron los que más leían y empleaban el diccionario. Lo normal es que los estudiantes cometan más errores cuando tratan de usar la lengua que cuando tratan de entenderla. Aunque el contexto no siempre es lo suficiente rico para adivinar el sentido de la palabra, ayuda a elegir el sentido adecuado entre los varios sentidos posibles que hay en el diccionario.

En su estudio sobre el uso del diccionario Knight (1994) afirma que no hay evidencia de que el adivinar el sentido de las palabras por el contexto ayude a los estudiantes. Observa que mientras unos estudios muestran que los estudiantes pueden adivinar el sentido de una palabra desconocida por el contexto hay otros estudios que muestran lo opuesto. Añade que el problema es que muchas veces los estudios en verdad no ponen a prueba lo que dicen que ponen a prueba y opina que es muy difícil construir una prueba

de este tipo porque es difícil escoger o componer textos adecuados para poner a prueba el conocimiento de los estudiantes y su habilidad de adivinar.

Laufer (1997) identifica dos problemas que impiden que los estudiantes aprendan vocabulario cuando leen y son las palabras que ellos creen que ya conocen pero que confunden con otras palabras y las palabras que no pueden adivinar por el contexto.

Frantzen (2003) tampoco confía en la habilidad de los estudiantes de adivinar el sentido de las palabras del texto y por las mismas razones: la falta de claves en el texto y la inhabilidad de los estudiantes de usar las claves que hay. En su estudio demuestra cómo los estudiantes no se fijan en las pistas contextuales, ignoran las pistas y adivinan mal. El estudio muestra también que lo que un profesor considera una pista muchas veces no lo es para los estudiantes porque el texto es demasiado difícil.

Muchas veces el contexto no da claves para adivinar el sentido de una palabra desconocida. Otras veces hay claves pero estas palabras también son desconocidas o las claves no son bastante claras para que los estudiantes puedan adivinar el sentido de la palabra entre muchas posibilidades y se quedan con una impresión muy general de la palabra o con un sentido equivocado. La novela *Doña Perfecta* de Galdós empieza:

Cuando el tren mixto descendente número 65 (no es preciso nombra la línea) se detuvo en la pequeña estación situada entre los kilómetros 171 y 172, casi todos los viajeros de segunda y tercera clase se quedaron durmiendo o bostezando dentro de los coches, porque el frío penetrante de la madrugada no convidaba a pasear por el desamparado andén. El único viajero de primera que en el tren venía bajó apresuradamente, y dirigiéndose a los empleados, preguntóles si aquel era el apeadero de Villahorrenda. (p. 9)

Una estudiante en la primera clase de literatura de la carrera buscó las palabras: ‘mixto’, ‘bostezando’, ‘desamparado’, ‘andén’, ‘apresuradamente’, ‘apeadero’. Como se trata de un viaje en tren esto es una clave para ‘anden’ y ‘apeadero’ pero no basta para adivinar

estas palabras. No hay clave para adivinar el sentido de ‘apresuradamente’ y un estudiante podría pensar que el pasajero de primera bajó ‘lentamente’, ‘torpemente’ o ‘cuidadosamente’, por ejemplo, pero es más común que simplemente no se fije en la palabra porque sabe que el pasajero bajó del tren. Aunque ‘mixto’ es un cognado de la palabra ‘mixed’ en inglés la estudiante no sabía qué era un ‘tren mixto.’ Otro factor que impide que los estudiantes puedan adivinar el sentido de una palabra es cuando creen que ya han entendido el mensaje del texto y no prestan suficiente atención al texto; esto suele ocurrir cuando el lector ya entiende la materia y se precipita en sacar el sentido del texto. Algo parecido sucede cuando los estudiantes creen que ya conocen una palabra que no conocen y tratan de adivinar el sentido de otras palabras desconocidas. El sentido equivocado de la palabra que los estudiantes creen que conocen les desvía del camino indicado por otras claves en el texto que les hubieran ayudado a adivinar el sentido de las otras palabras desconocidas.

Otro tipo de clave es la forma de las palabras. Los estudiantes suelen prestar atención al léxico y no a la gramática y reglas gramaticales como la concordancia entre sustantivos y adjetivos o la persona y tiempo de verbo que a veces les ayudarían a adivinar el sentido de una palabra son ignoradas. A veces los estudiantes se equivocan porque creen que una palabra, por su forma, es un cognado cuando no lo es o no es la palabra que creen que es: por ejemplo pueden confundir ‘mayoría’ con ‘mayor’ cuando el cognado adecuado es ‘majority’.

Como adivinar el sentido de una palabra es tan difícil, Knight (1994) recomienda el uso del diccionario para aprender las palabras desconocidas pero no propone el uso sólo del diccionario para incrementar el vocabulario sino que ‘a combination of definitional

and contextual approaches is more effective than either approach in isolation ... students would learn more new word meanings if they could see the words in context and also have access to a dictionary' (p. 286). En su estudio contrastó el efecto de usar y no usar el diccionario entre dos grupos de estudiantes, un grupo de estudiantes de alta habilidad lingüística y otro grupo de baja habilidad lingüística, y descubrió que aunque los dos grupos se beneficiaron del uso del diccionario, el grupo de baja habilidad lingüística se benefició más. Su conclusión es que el leer es beneficioso para aprender vocabulario con o sin diccionario pero que el uso del diccionario ayuda más a los estudiantes que el adivinar el sentido de las palabras. Los estudiantes en su estudio aprendieron más palabras y entendieron mejor lo que leyeron cuando utilizaron el diccionario y también las recordaron mejor. La experiencia de Bill (Grabe y Stoller, 1997) confirma las conclusiones de Knight. En sus notas Bill escribió que le era necesario usar el diccionario para verificar sus adivinaciones y le era necesario consultarlo cuando se trataba de una palabra ya conocida que quería conocer más profundamente porque la había encontrado en un contexto en que, aunque entendió el mensaje del texto, el sentido conocido por él no le parecía adecuado. Hulstijn (1993) descubrió que estudiantes de alta habilidad de inferir el sentido de una palabra desconocida del contexto consultaron el diccionario tanto como los estudiantes de baja habilidad de inferir el sentido y concluyó que es importante para todos los estudiantes el poder comprobar y confirmar sus adivinaciones consultando el diccionario. Fraser (1999) también descubrió la importancia de consultar el diccionario para verificar las adivinaciones y cree que se debe emplear más.

Además de no confiar en el uso del diccionario, muchos maestros creen que cuando los estudiantes adivinan el sentido de una palabra por el contexto lo rememoran mejor. Esta creencia no es cierta. Observa Grace (1998) que el sentido inferido del contexto puede ser equivocado y aun cuando los estudiantes infieren el sentido correcto no lo rememoran mejor. En su estudio comprueba que los estudiantes que pueden verificar sus adivinaciones con una traducción tienen más éxito.

Puesto que los estudiantes van a utilizar los diccionarios a pesar de lo que les aconsejen los maestros, y como muchos estudios muestran que el uso del diccionario es beneficioso, es mejor enseñarles a los estudiantes cómo utilizarlo para que aprovechen lo más posible en vez de prohibir su uso. Pero es raro que los maestros enseñen esta destreza a sus estudiantes. Walz (1990) indica que hay muy poca información sobre el uso del diccionario en la literatura de la enseñanza de lenguas en los últimos veinte años. Márquez Linares (1998) cree, que por falta de conocimiento en cómo utilizar el diccionario, los estudiantes cometen errores y esto es una causa por la que los maestros les aconsejan no usar el diccionario. Este problema no está restringido al aprender una segunda lengua porque muchos estudiantes tampoco aprenden a usar el diccionario en la lengua materna. Si los estudiantes no entienden bien los recursos del diccionario y cómo usarlos en su lengua materna, es poco probable que lo vayan a aprender en la segunda lengua sin instrucción. El uso correcto del diccionario es una destreza que parece sencilla y que se cree que se aprende fácilmente y será por esto que no se enseña, pero las investigaciones de Walz y Márquez Linares muestran el fallo de esta creencia.

Un escollo para el uso correcto del diccionario en la adquisición de una segunda lengua es que muchos estudiantes no tienen buenos diccionarios. Lo normal es que los

estudiantes en las clases de los primeros dos años de la carrera utilicen un diccionario de bolsillo porque es barato y lo pueden llevar consigo, pero muchos de estos diccionarios son de poca utilidad. Un buen diccionario tendrá un número mucho mayor de entradas, las entradas incluirán mucha más información como indicadores de campo semántico, indicadores de uso regional, acepciones limitadas a una de las formas de un sustantivo, información gramatical, ejemplos de uso, sustantivos compuestos, palabras que pueden acompañar la palabra buscada y que ayudan a elegir la traducción que corresponde a cada contexto y también tendrán sinónimos de la palabra buscada. Estos diccionarios no se limitan al lenguaje contemporáneo y tendrán entradas de muchas palabras arcaicas que los estudiantes encontrarán cuando leen libros clásicos.

El problema de un buen diccionario es que a primera vista un estudiante no acostumbrado a usarlo se abruma con toda la información. En el diccionario *Gran Diccionario Oxford Español-Inglés Inglés-Español* la entrada 'llevar' tiene tres acepciones, el primer sentido se divide en cuatro partes, el segundo en otras cuatro partes, y el tercero en otras tres partes; en el primer sentido, la primera parte da diecisiete ejemplos de uso. Todo tiene una organización lógica pero para poder aprovecharse de un diccionario de esta calidad de una manera eficaz y no sólo empezar al principio de la entrada y leer hasta que se tropiece con el sentido correcto, hay que entender cómo se organiza el diccionario y entender las indicaciones gramaticales.

Otro problema para los estudiantes es que no saben cuál diccionario elegir entre los muchos que hay y como los buenos diccionarios son caros, le piden al maestro recomendaciones. Lo único que los estudiantes saben es que los diccionarios de tamaño más grande son mejores que los pequeños. Es mejor que los estudiantes usen un buen

diccionario que uno malo y cuando pregunten al maestro, éste debe aconsejarles sobre cuál comprar y cómo usarlo en vez de aconsejarles evitar el uso del diccionario. Para principiantes que aprenden a decir los buenos días el evitar el uso del diccionario puede ser aconsejable pero no lo es a niveles intermedio y avanzado.

Gonzalez (1999, p. 266) enfatiza que “dictionary consultation assumes a lexical, linguistic sophistication on the part of the user” y la mayoría de los errores que cometen los estudiantes ponen de manifiesto su falta de dicha sofisticación porque no prestan atención a la palabra que buscan o el contexto de la palabra ni a la información en el diccionario; por ejemplo no se fijan en si la palabra que buscan es verbo o sustantivo o no se dan cuenta de los indicadores de campo semántico y simplemente escogen la primera traducción de la palabra en la entrada. Otro problema es saber qué palabra buscar. Para los principiantes es difícil buscar un verbo cuando no es en infinitivo y aun los estudiantes a niveles más avanzados pueden tener problemas con los verbos irregulares como ‘oler’ cuando la palabra que no conocen en un texto es ‘huele’. También las expresiones idiomáticas causan muchas dificultades. Si el diccionario que consultan no es adecuado agrava el problema.

El diccionario que los estudiantes usan suele ser un diccionario bilingüe que tiene dos partes, una parte con la traducción de las palabras de la lengua materna a la segunda lengua y otra parte con la traducción de la segunda lengua a la lengua materna. Algunos educadores creen que los estudiantes deben usar diccionarios monolingües. Hay ventajas para ambos diccionarios y la decisión depende del nivel del estudiante. El diccionario bilingüe es más útil para principiantes y para la producción. El diccionario monolingüe requiere un alto conocimiento de la segunda lengua pero a este nivel evita la traducción a

la lengua materna y ofrece descripciones amplias y precisas de las palabras. Cuando los estudiantes empiezan a utilizar un diccionario monolingüe, un diccionario ilustrado o un diccionario escolar con explicaciones más sencillas puede ser útil. Lo mejor será que los estudiantes a niveles avanzados tengan un diccionario monolingüe y un diccionario bilingüe y que utilicen el diccionario monolingüe tanto como pueden cuando leen o escuchan y utilicen el diccionario bilingüe para aclarar dudas y para la producción en la lengua segunda. Otros diccionarios muy útiles para la producción son un diccionario combinatorio que da ejemplos de cómo combinar las palabras y un diccionario de sinónimos y antónimos. Existen diccionarios especializados para diferentes campos que los estudiantes avanzados pueden necesitar, como diccionarios de términos científicos, médicos o legales.

Los estudiantes ya utilizan los diccionarios. Lo que necesitan aprender es verificar lo que han buscado en el diccionario, prestar más atención al contexto, usar toda la información del diccionario para escoger la palabra adecuada y entender la organización de la información para poder buscar más eficazmente. Casi todos los diccionarios tienen una introducción, la del *Gran diccionario Oxford Español-Inglés Inglés-Español* es muy extensa y sería muy bueno como ejemplo del uso de un diccionario. En los ejercicios para practicar la destreza de usar el diccionario no es necesario que los estudiantes traduzcan todas las palabras de una frase o párrafo, sólo es necesario que traduzcan las palabras que suelen causar dificultades. Utilizando esta estrategia los estudiantes tendrán más tiempo para practicar el uso del diccionario buscando las palabras que demuestran un aspecto importante de cómo usarlo. En los ejercicios para practicar el uso receptivo las palabras que los estudiantes tienen que buscar deben aparecer en un contexto que indica

el significado adecuado. En los ejercicios para practicar el uso productivo los estudiantes deben verificar la palabra que escogen buscándola en la otra parte del diccionario. Unos ejemplos: lo normal es que los estudiantes aprendan el sentido de error de la palabra ‘fallo’ antes del sentido de una decisión de un jurado y si no prestan atención al contexto pueden creer que ya conocen el sentido y no buscar la palabra en el diccionario y equivocarse al traducir esta palabra; el sustantivo ‘kid’ en inglés significa ‘cabrito’ en español pero en la lengua familiar en inglés es usada también para referir a los niños y el verbo ‘kid’ significa ‘tomar el pelo’ y si los estudiantes no entienden que hay que traducir un sustantivo por otro sustantivo o si no prestan atención a la información en la entrada, como ‘Zool.’ cuando la palabra es ‘cabrito’, o no verifican la palabra que han elegido, pueden equivocarse al traducir esta palabra.

Los estudiantes no sólo necesitan saber cómo usar el diccionario sino también cuándo usarlo. No siempre es necesario ni aconsejable buscar cada palabra desconocida en el diccionario. Cuando uno traduce un texto hay que buscar cada palabra desconocida y aun a veces palabras conocidas cuando se trata de un texto difícil. Este no es el caso cuando uno lee extensivamente por placer. Siempre es aconsejable buscar el sentido de las palabras en el título y prestar más atención al principio de una novela. Krashen (2004) comenta que las primeras páginas son más difíciles porque el lector no está acostumbrado al estilo o vocabulario del autor. Las primeras páginas también son más difíciles porque el lector no está involucrado todavía en la acción de la novela. Cuando una palabra desconocida ocurre varias veces y el lector aun no ha conseguido inferir el sentido entonces es aconsejable buscar la palabra en el diccionario. Con libros a un nivel apropiado al nivel del estudiante el uso del diccionario puede ser muy infrecuente.

Muchas investigaciones apoyan el hecho de que muchas veces los estudiantes no pueden adivinar el sentido de una palabra del contexto o adivinan un sentido equivocado. Por esto es necesario que los estudiantes sepan usar el diccionario. Además si aun los hablantes nativos necesitan consultar el diccionario de vez en cuando no hay que prohibir su uso a los aprendices de la segunda lengua. Es una destreza que va a ayudarles a continuar aprendiendo cuando no se matriculan en clases formales y puede servirles para toda la vida (Walz, 1990).

Capítulo 5 - La literatura infantil y juvenil

Como los investigadores y los estudiantes coinciden en aprender vocabulario mediante la lectura, la cuestión es ¿qué leer? La meta no es sólo que los estudiantes aprendan miles de palabras sino que también mejoren su habilidad de leer en español y de reconocer las palabras en diferentes formas, especialmente los verbos en todas las personas y todos los tiempos, que aprendan frases idiomáticas y que comprendan lo que lean y que disfruten de leer. Al principio los textos graduados, o adaptaciones de obras literarias o nuevos textos escritos para estudiantes, pueden ayudar a los estudiantes pero existen problemas con los textos graduados y son que no suelen llegar a un nivel mucho más alto de las dos mil quinientas palabras más frecuentes de la lengua y que son adaptados o escritos para aprendices en vez de ser textos auténticos. Sus ventajas son que la dificultad léxica y gramatical iguala al nivel del estudiante y que los estudiantes pueden afianzar su conocimiento y pueden avanzar con cada nivel sin enfrentar demasiadas dificultades.

También la literatura infantil y juvenil escrita por hablantes nativos ayuda a los estudiantes a desarrollar el vocabulario. Son textos auténticos y, por su naturaleza, son un tipo de texto graduado y van más allá de las dos mil quinientas palabras. Las investigaciones de adquisición de lengua entre niños han descubierto que a los cinco años los niños conocen alrededor de cinco mil palabras y que adquieren aproximadamente mil palabras cada año después hasta llegar a los dieciocho o veinte años. Si los estudiantes leen libros escritos para niños a partir de los doce años se puede estimar que el tamaño del vocabulario en este tipo de libro será entre un poco más de doce mil palabras y aun

hasta veinte mil palabras. La literatura juvenil puede servir como una etapa importante que salva la diferencia entre el vocabulario limitado de un estudiante y el vocabulario amplio de un hablante nativo (Armstrong, 2003).

Muchos investigadores creen que se desarrolla el vocabulario leyendo porque la lengua escrita es más rica en vocabulario que la lengua hablada, especialmente cuando se trata de la lengua cotidiana que utiliza un vocabulario muy repetido y restringido. Ésta también es la razón por la cual la lectura puede presentar dificultades aun para estudiantes que dominan la lengua hablada.

La teoría de la lengua íntegra opina que es importante aprender la lengua en su totalidad usando textos auténticos y no dividiendo la lengua en partes separadas fuera de un contexto natural. La teoría se aplica más al aprendizaje de la lengua materna por niños y uno de sus principios es que la lengua se aprende cuando se usa. Para los proponentes de esta teoría es importante que el enfoque no esté en la lengua sino en la materia estudiada y dicen que enfocando en el sentido y la materia la lengua se aprende y se desarrolla; los niños aprenden a hablar hablando entre sí y con hablantes nativos que ya dominan la lengua, aprenden a leer leyendo textos auténticos y aprenden a escribir escribiendo e imitando textos escritos. Algunos proponentes de esta teoría la han usado en las clases de segunda lengua usando literatura infantil y juvenil. A nivel universitario con estudiantes principiantes Schwartz (2001) descubrió que el leer libros infantiles funciona muy bien en las primeras semanas de la clase pero no a finales del semestre porque los estudiantes perdieron interés en este tipo de libro a lo largo del semestre. En la clase, Schwarzer leyó el mismo libro repetidas veces por semana y puede ser que los estudiantes se cansaran con las repeticiones y no con los libros. Explicó que no introdujo

libros juveniles o periódicos que habrían sido más interesantes porque los estudiantes no dominaban la lengua bastante para este tipo de lectura.

La literatura infantil y juvenil tiene muchas ventajas para aprendices y una muy importante es que muchos de ellos son más interesantes que los libros de texto y que los estudiantes disfrutan leyéndolos. Para Russell (1940) lo más importante en un libro para aprendices es que sea interesante y placentero y culpa los libros de texto por falta de interés y también porque emplean demasiado vocabulario que los estudiantes no conocen. Algunos maestros recomiendan leer el periódico para desarrollar el vocabulario y es un buen consejo para algunos alumnos porque los periódicos repiten el mismo vocabulario cuando siguen el curso de una noticia durante varios días o durante varias semanas pero a la mayoría de los estudiantes de edad universitaria no les interesan las noticias sobre la política o la economía y lo normal es que no lean el periódico. Entre adultos de dieciocho y treinta y cuatro años los medios de comunicación preferidos son Internet y televisión y aun prefieren leer libros que periódicos (Online Publishers Association, 2004). No todos los libros escritos para niños funcionan con los adultos pero el gran éxito de los libros de *Harry Potter*, no sólo entre niños sino también entre adultos, muestra que los libros juveniles pueden interesar a los adultos. Si los estudiantes disfrutan de lo que leen, no será difícil convencerlos de leer y cuanto más lean, más aprenden y más pueden disfrutar de lo que leen.

Se emplea la literatura infantil y juvenil con éxito en programas para adultos analfabetos en los Estados Unidos. Muchas veces estos adultos no asocian el leer con el placer. Para ellos leer es difícil, les cuesta trabajo y sólo quieren aprender a leer para un fin concreto como llenar una solicitud para conseguir un empleo o para una meta tan

explícita como poder leer un mapa para hacer un viaje en coche. Si los estudiantes de una segunda lengua no disfrutan de leer en la lengua materna, van a compartir esta actitud en la segunda lengua y sólo van a leer en la segunda lengua porque es un requisito. Si gozan de leer en la lengua materna pero sólo leen libros demasiados difíciles en la segunda lengua no van a gozar de la lectura en la segunda lengua. Warring (2000) recuenta una anécdota de una estudiante china que después de terminar la carrera en inglés dijo que nunca iba a leer otro libro en inglés y él cree que la razón era que ella nunca había leído libros a su nivel en inglés.

La literatura infantil y juvenil tiene muchas ventajas en comparación con otros tipos de literatura para los estudiantes de una segunda lengua. Mientras que con un conocimiento de las cinco mil palabras más frecuentes se puede entender 88,7% de un texto regular con el mismo conocimiento se entiende 98,5% de un texto para adolescentes y con sólo dos mil seis cientos palabras se entiende 96% (Nation y Waring, 1997). Con un entendimiento de 95% de un texto es posible adivinar el sentido de las palabras desconocidas por el contexto (Laufer, 2003; Nation y Waring, 1997).

En la Tabla 2 se considera que las palabras que no aparecen en las diez mil palabras más frecuentes de la lengua son palabras infrecuentes. Se ve que la lengua hablada es más sencilla que la lengua escrita en cuanto al vocabulario empleado y que el vocabulario en los libros para niños es más variado que en la lengua hablada pero más fácil que el vocabulario en los libros para adultos:

Tabla 2. Frecuencia de las palabras en varios contextos

Contexto	Ranking de frecuencia de la palabra media	Palabras infrecuentes en cada mil palabras
Libros para adultos	1.058	52.7
Libros para niños	627	30.9
Televisión para adultos	490	22.7
Conversación entre estudiantes graduados	496	17.3

(adaptada de “Reading volume and vocabulary growth,” 2004 p. 3)

Krashen (2004) aconseja leer libros completos y leer varios libros escritos por el mismo autor cuando se quiere aprender una segunda lengua porque cada autor tiene su propio estilo y palabras y expresiones que favorece lo cual facilita el aprendizaje, algo que no ocurre si el estudiante siempre lee fragmentos cortos de diferentes autores. Menciona la serie juvenil *Sweet Valley Twins* que estudiantes de inglés leyeron con éxito y con afán. A este nivel dice que la única cosa que cuenta es que el lector disfrute de lo que lee para que aprenda y recomienda que los lectores bajen sus estándares y lean novelas rosas o novelas policíacas si éstos son las que les gustan.

Christensen (1990) aconseja el leer novelas juveniles policíacas en una segunda lengua porque este tipo de cuento involucra al lector en intentar descubrir la solución del misterio con el protagonista del cuento. Mientras leen los estudiantes formulan teorías

que revisan hasta el desenlace de la novela. Además, las novelas policíacas suelen tener una estructura muy parecida y un vocabulario que se recicla entre muchas de ellas y también muchas novelas policíacas son partes de una serie con el mismo protagonista y todos estos elementos ayudan al estudiante a leer y entender estos libros.

La idea de leer libros para niños puede encontrar resistencia entre los estudiantes si no lo han hecho en clase antes, así hay que elegir los libros que más les gustarán a los estudiantes y explicarles las razones para leer este tipo de libro. Los gustos de los niños son diferentes a las diferentes edades. A los niños les encantan libros con animales mientras a los jóvenes les gustan libros de aventuras y viajes. Hoy en día la calidad de la literatura infantil y juvenil es muy alta y a veces supera la de los libros para adultos especialmente de los ‘bestsellers’ y también hay una gran variedad en los cuentos así que todo el mundo puede encontrar algo a su gusto. La dificultad de leer un libro para adultos causa frustración para los estudiantes y lo que para un hablante nativo toma media hora leer puede llevarle a un estudiante más de tres o cuatro horas. En contraste, la literatura infantil y juvenil les introduce a leer en la segunda lengua por placer y cuando terminan de leer un libro tienen un sentido de haber logrado algo, lo cual les anima a continuar.

Si los estudiantes leen los libros escritos para los niños a partir de los cinco años pueden leer el libro infantil por completo en el mismo plazo de tiempo que tardarían en leer unas páginas de un libro para adultos. Como los libros a partir de los cinco años son tan cortos, los estudiantes pueden leer y releerlos como hacen los niños. El releer es una estrategia muy útil para estudiantes de una segunda lengua y ayuda mucho a la comprensión de un texto y a la adquisición de la lengua. Cuando los estudiantes tienen que leer libros enteros en una clase de literatura, muchas veces no pueden releer los libros

porque son tan largos y tan difíciles y les toman tanto tiempo leerlos de una vez que no disponen del tiempo de hacerlo otra vez.

Los estudiantes pueden leer y releer y prestar mucha atención a los libros escritos para niños a partir de los cinco años y también a los libros a partir de los siete años porque tampoco son muy largos. Con estos libros se trata de una lectura más intensiva que extensiva a no ser que los estudiantes lean muchos libros de este tipo. A partir de los nueve años los libros empiezan a ser más largos y a partir de los doce años lo normal es que tengan muy pocos dibujos o carezcan totalmente de dibujos y que sean más de cien páginas y hasta más de doscientas páginas con una letra de tamaño normal. Con estos últimos tipos de libros se trata de lectura extensiva.

En las primeras clases de una lengua segunda los aprendices suelen depender del profesor y de los libros de texto para aprender la lengua. Cuando intentan conversar o escribir se dan cuenta que les falta vocabulario pero cuando buscan las palabra en el diccionario les falta el conocimiento para elegir entre las entradas. Para independizarse del profesor y de los libros de texto necesitan otra forma de input comprensible. La literatura infantil y juvenil es una fuente de la lengua que es auténtica y a un nivel más fácil que la literatura adulta. Cuando tratan de leer un texto demasiado difícil los estudiantes pueden hacer dos cosas: o buscan demasiadas palabras en el diccionario porque creen que para poder entender hay que entender cada palabra o buscan muy pocas palabras porque les toma tanto tiempo. El resultado es que enfocan demasiado en las palabras individuales y no en el sentido del texto o no enfocan bastante en las palabras claves y sacan un sentido equivocado o no sacan sentido ninguno. En contraste con muchos otros tipos de texto, cuando los estudiantes leen literatura infantil no se sienten

presionados porque los cuentos son bastantes fáciles de entender y los desenlaces son previsibles para adultos. Además, los dibujos ayudan a entender y los cuentos son bastante cortos para leerlos varias veces. Todas estas características ayudan al estudiante a enfocar en el sentido y en la lengua y no sólo en las palabras desconocidas.

Otro beneficio de la literatura infantil y juvenil es que actúa como introducción al análisis de la literatura. No todos los estudiantes del español a niveles avanzados están preparados para analizar la literatura; sus intereses pueden ser otras cosas. Les falta el vocabulario adecuado para hablar de la literatura y no saben cómo analizarla. Si no están acostumbrados a criticar la literatura, lo normal es que digan que les gusta o no les gusta un libro sin saber cómo analizarlo. La cosa se pone muy difícil si al mismo tiempo que tratan de leer un texto literario de un alto nivel de dificultad lingüística intentan manipular todos los matices del análisis. Las tramas de la literatura infantil y juvenil son más simples pero aun así se pueden analizar y como los adultos los ven de un punto de vista diferente de los niños ésta es otra cosa que se puede comentar. En clases de inglés en China, Ho (2000) utilizó libros para niños con éxito y descubrió que aun los libros para niños pequeños con pocas palabras y muchos dibujos ayudaron a los aprendices de una segunda lengua porque los estudiantes se interesaron por la cultura de un país muy diferente del suyo y pudieron comentar sobre este aspecto de los cuentos. En algunas ocasiones la sorprendieron las conclusiones de los estudiantes y sus interpretaciones de los hechos en los cuentos.

Capítulo 6 - Análisis de libros de la literatura juvenil

Todas las investigaciones mencionadas y casi todas las investigaciones referidas por los investigadores han sido investigaciones en inglés: el tamaño del vocabulario, la frecuencia de las palabras en textos de varios tipos y en textos a varios niveles, el tamaño del vocabulario necesario para llegar a un conocimiento de un porcentaje del texto. Todos estos datos son de investigaciones de inglés y no de español. Se ha supuesto que se puede aplicar estos datos al español y se ha recomendado el uso de la literatura infantil y juvenil basándose en esta suposición. Para poner esta suposición a prueba se investigó unos libros de literatura juvenil escritos en español para hispanohablantes.

Método

Como los investigadores han descubierto que a los cinco años los niños tienen un vocabulario que ronda las cinco mil palabras y como Nation y Waring (1997) dice que con un vocabulario de cinco mil palabras se entiende 98,5% de un texto para adolescentes, se decide analizar libros a partir de cinco años, a partir de siete años, a partir de nueve años y a partir de doce años y usar la lista de las cinco mil palabras más frecuentes del español compilada por Davis (2006) y también una lista de los cognados entre el español y el inglés. La mayoría de los libros investigados son de la colección de *El barco de vapor* de la editorial Ediciones SM.

Para analizar los libros se los escaneó y después se convirtió el resultado al programa *Microsoft Word*. En *Word* se reunió las palabras divididas a los finales de los renglones. Había que convertir todas las personas y todos los tiempos de los verbos al infinitivo y

todos los sustantivos al singular y los adjetivos al masculino singular antes de que el ordenador pudiera analizar los libros. También se consideraron algunas palabras relacionadas como la misma palabra y se descartaron unas de ellas: se descartaron todos los superlativos regulares, los diminutivos y los adverbios en ‘-mente’ pero sólo si la palabra se halla en otra forma y si no se halla se cambió estas formas, por ejemplo si la palabra ‘espantosamente’ aparece en el texto pero ‘espantoso’ no aparece se cambió ‘espantosamente’ a ‘espantoso’. Se descartaron todos los nombres de personas y de lugares y todas las palabras en lengua que no fuera español porque había palabras en francés, inglés y gallego en algunos de los libros. El ordenador ordenó las palabras y descartó las duplicadas para llegar al número de las palabras únicas. Comparó el vocabulario de cada libro con la lista de las cinco mil palabras más frecuentes y también con la lista de cognados. Este proceso no es perfecto y habrá unos errores, por ejemplo, como hay algunas palabras que se parecen entre sí aunque el sentido no es igual, el ordenador no puede distinguir entre estas palabras y las considera como una palabra, también el escanear no siempre reconoce las palabras y aunque fue posible corregir los errores en los libros más cortos no fue posible comparar todo el texto en el ordenador con el texto en los libros a partir de nueve años y doce años. Si el escanear no distinguió bien las palabras y las cambió a una palabra real y no a una palabra que no existe este error tampoco se corrigió.

Un problema con los análisis es que las palabras desconocidas no siempre son distribuidas por partes iguales en el texto y puede ocurrir que dos palabras desconocidas sigan la una a la otra y el lector no puede adivinar por el contexto por esta razón.

Tampoco en los análisis se toma en cuenta las frases hechas o las expresiones idiomáticas.

En todos los análisis se considera que una palabra ‘desconocida’ es una palabra que no se encuentra en la lista de las cinco mil palabras más frecuentes de español y tampoco es un cognado con el inglés.

En todos los análisis se anota el número de palabras en cada libro. El número total de palabras desconocidas es todas las palabras desconocidas e incluye las repeticiones de cada una de ellas. El porcentaje de cobertura del texto es basado en el porcentaje de todas las palabras desconocidas en relación con el número de palabras en el texto. Los números de las palabras únicas y de las palabras desconocidas únicas no entran en las calculaciones pero son incluidos porque es interesante comparar estos números con los otros números y ver cómo aumentan aun cuando el porcentaje de cobertura es casi igual. El número de las palabras desconocidas únicas, esto es el número de las palabras desconocidas sin contar las repeticiones de ellas, también da una indicación de la dificultad del libro.

Análisis de los libros por edades

Tabla 3. Análisis de los libros a partir de cinco años

Libro	Número de palabras en el texto	Número de palabras únicas	Número total de palabras desconocidas	Número de palabras desconocidas únicas	% cobertura del texto
Gato *	1.903	487	105	75	94,4
Juan **	1.855	510	87	65	95,3
Ladrón	3.794	759	141	99	96,3
Rodando	1.270	370	57	47	95,5
Rosales	5.305	1.114	267	225	94,9
Sombras	1.837	438	50	40	96,7

(* a partir de seis años, ** primeros lectores)

Para que se dé 99% cobertura del texto es preciso que sólo haya una palabra desconocida en cada cien palabras y para 95% cinco palabras desconocidas en cada cien. Todos estos libros rondan 95%, el porcentaje recomendado por Nation como mínimo para aprender palabras mientras uno lee con el enfoque en el sentido del texto y no en el sentido de las palabras. Los libros para niños de esta edad tienen muchos dibujos y los dibujos ayudan mucho a entender y a veces no se entiende el texto sin fijarse en los

dibujos porque ellos también relatan el cuento. Como los libros son tan cortos es posible releerlos y buscar más palabras en el diccionario sin gastar tanto tiempo tratando de releer y buscar muchas palabras en un libro más largo.

Las palabras ‘desconocidas’ no se repiten muchas veces en estos libros tan cortos. En el libro *Gato Negro Gato Blanco* las palabras ‘desconocidas’ que más se repiten son ‘ron’, ‘ratón’ y ‘arbusto’ que aparecen cuatro veces, sólo dieciséis palabras se repiten dos veces y todas las demás palabras ‘desconocidas’ sólo aparecen una vez. En *Juan Juanetes* dos palabras ‘desconocidas’ se repiten cinco veces: ‘morral’ y ‘asustar’, las demás palabras se repiten dos veces o no se repiten. En *El ladrón de plumas* ‘marisma’ se repite siete veces, ‘vitrina’ seis veces, ‘escopeta’ cinco veces, ‘preciar’ y ‘asustar’ cuatro veces, ‘escondite’ y ‘chaval’ tres veces y las demás palabras se repiten dos veces o no se repiten. En *Rodando, rodando* sólo la palabra ‘cuchara’ se repite tres veces. En *Más allá de los rosales* la palabra ‘desconocida’ que más se repite es ‘rosaleda’ con cuatro repeticiones, después la siguen ‘relámpago’, ‘bendecir’, ‘descalzo’, ‘calzón’ y ‘bolso’ cada una con tres repeticiones.

Sólo una palabra ‘desconocida’ aparece en cada libro (‘asustar’) y una ‘desconocida’ se halla en cuatro de ellos (‘enfadar’) mientras que trece aparecen en tres libros (‘agachar’, ‘alfiler’, ‘amenazador’, ‘charco’, ‘desmayar’, ‘emocionante’, ‘gemir’, ‘muñeco’, ‘palmera’, ‘silbar’, ‘susurrar’, ‘tieso’ y ‘tripa’).

Para empezar a coleccionar una biblioteca de libros infantiles se recomienda *Gato Negro Gato Blanco* y *Juan Juanetes* por los dibujos y el cuento. Son los más bonitos y los más interesantes de todos estos libros.

Tabla 4. Análisis de libros a partir de siete años

Libro	Número de palabras en el texto	Número de palabras únicas	Número total de palabras desconocidas	Número de palabras desconocidas únicas	% cobertura del texto
Abuelita	7.917	1.027	302	216	96,2
Caramelos	22.706	2.350	1.085	611	95,2
Coco	5.872	1.139	330	234	94,4
Jeruso	9.290	1.582	512	389	94,5
Pablo	4.227	793	228	143	94,6
Potón	4.597	883	175	138	96,2

A esta edad los libros conservan los dibujos en color. En los libros de la editorial *Magisterio Casals* (Coco, Pablo y Potón) hay muchos dibujos en cada libro pero son escasos en los libros de la editorial *Ediciones SM*, colección *El barco de vapor* (Abuelita, Caramelos y Jeruso) y parece que aquéllos son un poco más sencillos que éstos. Se nota que los libros son más largos que los libros a partir de cinco años y que hay más palabras ‘desconocidas’ pero la cobertura del texto en cada libro es muy cercana al 95% recomendado.

Las palabras ‘desconocidas’ empiezan a repetirse más, especialmente en los libros más largos. En *Abuelita Opalina* la palabra ‘galleta’ aparece 19 veces, ‘pastilla’ 8 veces y ‘tos’ y ‘lila’ 6 veces. En *Caramelos de menta* la palabra ‘tijeras’ se halla 11 veces,

‘merengue’ y ‘calcetín’ 10 veces y ‘rabo’ 9 veces. En *El Coco está pachucho* la palabra que más se repite es ‘tortilla’ con 7 repeticiones, la siguen ‘gabardina’ con 5 repeticiones y ‘cuchara’ y ‘boticario’, con 4 repeticiones cada una. En *Jeruso quiere ser gente* la palabra ‘corbata’ se repite 15 veces y ‘pedido’ 13 veces y aunque ‘pedido’ es del verbo ‘pedir’, una palabra frecuente, en este libro se trata de los pedidos a una tienda y no se ha contado entre las palabras conocidas. En *Pablo y su elefante* las palabras que se repiten más son ‘burbuja’, 10 veces, ‘trompa’, 8 veces, y ‘verduras’, 6 veces. En *Potón el gato no quiere pato* las palabras que se repiten con más frecuencia son ‘cascar’, ‘tejar’ y ‘patinar’.

Una palabra ‘desconocida’ aparece en 5 de los 6 libros (‘enfadar’), 9 palabras ‘desconocidas’ aparecen en 4 del los 6 libros (‘afilarse’, ‘asustar’, ‘billete’, ‘comisaría’, ‘encoger’, ‘frotar’, ‘rebuscar’, ‘susurrar’, ‘tejar’), 30 palabras ‘desconocidas’ aparecen en 3 de ellos (‘adecuado’, ‘agacharse’, ‘agujero’, ‘amontonar’, ‘apetecer’, ‘aspaviento’, ‘balbucear’, ‘bolígrafo’, ‘boquiabierto’, ‘cesto’, ‘cuesta’, ‘deprisa’, ‘desconcertar’, ‘despistar’, ‘dorar’, ‘emocionante’, ‘escabullir’, ‘esparcir’, ‘estrecho’, ‘gorro’, ‘helar’, ‘jabón’, ‘merendar’, ‘mohín’, ‘pasa’, ‘patata’, ‘tobillo’, ‘tortilla’, ‘toser’ y ‘verduras’) y 204 palabras ‘desconocidas’ aparecen en 2 de los libros y 1.329 aparecen en sólo 1 de los 6 libros.

Tabla 5. Análisis de los libros a partir de nueve años

Libro	Número de palabras en el texto	Número de palabras únicas	Número total de palabras desconocidas	Número de palabras desconocidas únicas	% cobertura del texto
FPMonpetit	23.408	1.822	1.611	696	93,1
FPNavidad	18.911	1.601	1.442	556	92,4
Piratas*	18.293	2.354	869	699	95,3
Secuestro	21.865	2.141	824	530	96,3

(* a partir de diez años)

A esa edad los libros todavía tienen dibujos pero ahora son sólo en blanco y negro y no hay tantos como en los libros para lectores más jóvenes. Los cuentos son casi tres veces más largos que los libros a partir de siete años y el número de palabras ‘desconocidas’ ha crecido dos o tres veces más que en los libros a partir de siete años con la excepción del libro *Caramelos de menta*.

En los libros en la serie *Fray Perico* las palabras ‘fray’ y ‘fraile’ se repiten tantas veces que no se incluyen en el cálculo de la cobertura del texto porque se aprenderían fácilmente del contexto y de tantas repeticiones (‘fray’ aparece 674 veces y ‘fraile’ aparece 162 veces en *Fray Perico* y *Monpetit*). Entre los dos libros de la serie *Fray Perico* de las palabras que no aparecen en la lista de las palabras más frecuentes ni en la

lista de cognados 172 sólo aparecen en los 2 libros en la serie de *Fray Perico*. Algunas de las palabras que se dan frecuentemente en ambos libros son: ‘huerto’ (9 veces en *Fray Perico y Monpetit* y 18 veces en *Fray Perico y la Navidad*), ‘lentejas’ (5 y 9 veces), ‘bendecir’ (3 y 17 veces) y ‘capucha’ (15 y 8 veces). Aunque ambos libros quedan por debajo del porcentaje recomendado, son parte de una serie y de leer todos los libros en la serie, cada libro leído después del primero tendría un porcentaje más alto que los libros anteriores porque los estudiantes ya habrían aprendido muchas de las palabras nuevas.

En *Aún quedan piratas en la Costa de la Muerte* las palabras ‘desconocidas’ más frecuentes son ‘nicho’ (10 veces), ‘faro’ (9 veces), ‘palmeras’ (8 veces) y ‘vaqueros’, ‘podar’, ‘andar’ y ‘ataúd’ (5 veces). En *Un secuestro de cine* las palabras ‘desconocidas’ más frecuentes son ‘secuestro’ que aparece 43 veces, ‘secuestrador’ (17 veces) y ‘secuestrar’ (13 veces). También muy frecuente son ‘tortuga’ (33 veces), ‘tarta’ (15 veces) y ‘enchufar’ (12 veces).

Siete palabras ‘desconocidas’ aparecen en todos los libros (‘agujero’, ‘asustar’, ‘deprisa’, ‘enfadar’, ‘escarbar’, ‘hartar’, y ‘pillar’), mientras que 58 se dan en tres de los 4 libros y 287 en 2 y 1.769 palabras se hallan en sólo 1 libro.

Tabla 6. Análisis de los libros a partir de doce años

Libro	Número de palabras en el texto	Número de palabras únicas	Número total de palabras desconocidas	Número de palabras desconocidas únicas	% cobertura del texto
Agua	28.525	2.080	881	508	96,9
Fernando	31.047	2.775	1.873	929	93,9
Pantera	22.807	1.969	736	446	96,8

A esa edad los libros de *El barco de vapor* ya no tienen dibujos aunque los libros de la editorial *Magisterio Casals* conservan algunos dibujos en blanco y negro, pero la diferencia en nivel que se notó en los libros a partir de siete años entre estas dos editoriales parece haber desaparecido. El viaje y la búsqueda y también cuentos situados en otros países o en otros tiempos son temas muy frecuentes en libros escritos para jóvenes de esta edad.

Los libros son más largos pero el número de palabras desconocidas no ha aumentado tanto en comparación con la diferencia entre siete y nueve años. Los libros analizados son bastante cortos, *El Agua de la Vida* sólo alcanza ciento veinticinco páginas pero no es infrecuente que los libros en la colección *El barco de vapor* escritos para lectores de esta edad tengan casi doscientas páginas y a veces más.

En el libro *El Agua de la Vida* la palabra ‘desconocida’ que más se repite es ‘bisonte’ (40 veces), seguido por ‘venablo’ (37 veces), ‘asustar’ (17 veces), ‘hoguera’ (14 veces), ‘escarpa’ (13 veces) y ‘vejiga’ y ‘sobresaltar’ (ambas con 10 repeticiones). En *Las alas*

de la pantera las palabras desconocidas que más se repiten son ‘trapezio’ (54 veces) y ‘trapecista’ (6 veces), ‘fresa’ (11 veces) y ‘redoble’, ‘rasgar’ y ‘carpa’ (con 8 repeticiones cada una). El libro trata de un circo y hay palabras relacionadas con el tema que se repiten con frecuencia y que se adivinarían, como por ejemplo ‘payaso’ (5 veces) y ‘tragafuegos’ (4 veces). El libro *Fernando el temerario* es el único libro entre los tres que queda por debajo del porcentaje de cobertura recomendado pero si se quitan las palabras ‘fray’ y ‘fraile’ que aparecen 127 y 35 veces respectivamente, el porcentaje de cobertura cambia de 93,9% a 94,5%. También este libro tiene algunas ilustraciones que ayudan al lector. Aun para niños hispanohablantes este libro presenta dificultades en cuanto al vocabulario porque tiene un glosario de las palabras especializadas al fin del cuento (el glosario no es incluido en el análisis del libro) y es porque se trata de la edad medieval y hay muchas palabras relacionadas a la guerra, a los caballos y la vida de aquella época que no son ni comunes ni corrientes. Muchas veces estas palabras no impiden el entendimiento del libro ni hay necesidad de aprenderlas. Por ejemplo, se entiende el fragmento que sigue de *Fernando el temerario* sin entender las palabras ‘benimerines’, ‘hintatas’, ‘wadíes’, ‘banutuyines’, ‘haksuras’ o ‘gomaras’ porque basta saber que son guerreros y tampoco las palabras aparecen en muchos diccionarios:

Se trataba, en realidad, de una llamativa corte ambulante. El cortejo no sólo estaba formado por aguerridos combatientes benimerines, hintatas, wadíes, banutuyines, haksuras o gomaras. También avanzaban con ellos los consejeros, visires y maceros del rey; los tribunales de justicia y los harenes de los jefes, así como obreros, artesanos y toda clase de sirvientes y esclavos. (p. 14)

Veintinueve palabras ‘desconocidas’ aparecen en las tres novelas, 165 palabras ‘desconocidas’ ocurren en 2 de los 3 libros y 1.508 palabras sólo se hallan en 1 de las novelas. El porcentaje de cobertura del texto con las palabras ‘conocidas’ es alto.

Discusión sobre los análisis

Nation considera que con menos de 95% cobertura del vocabulario de un texto el estudiante está leyendo intensivamente, con 95% hasta 98% se puede aprender vocabulario incidentalmente y con 99% hasta 100% se mejora la fluidez de la lengua (2001). Pero Nation y Waring (1997) también dijeron que con un vocabulario de las cinco mil familias de palabras más frecuentes en inglés, se entiende 98,5% de un texto para adolescentes y ninguno de estos libros alcanzó este nivel. Es posible que haya tanta diferencia entre la literatura juvenil en inglés y en español pero es más probable que la explicación para esta diferencia sea lo que ya se ha comentado antes, que los investigadores no coinciden en qué consiste ‘una palabra’ o en ‘una familia de una palabra’ a la que Nation refiere muchas veces en vez de simplemente ‘una palabra.’ La lista de las cinco mil palabras más frecuentes de Davies puede contar como palabras diferentes palabras relacionadas que Nation hubiera contado como una palabra y con una lista hecha con diferentes criterios la cobertura habrá alcanzado el 98,5% porque la lista hubiera incluido más palabras. Para la comprensión de un texto, Nation y Waring (1997) dice que una cobertura de 95% basta y añaden que Laufer también cree que este porcentaje es válido aunque Nation (2001) prefiere que haya 98% de cobertura del texto cuando el estudiante sólo tiene acceso al texto. Si los estudiantes tienen acceso al diccionario, pueden entender cuando la cifra es más baja de 98%. Otra cosa es que muchas de las palabras ‘desconocidas’ se repiten, especialmente en los libros más largos, y los estudiantes no tendrían que consultar el diccionario cada vez que encuentren estas palabras.

En cada división por edad de estos libros infantiles y juveniles el porcentaje de la cobertura del texto es alto si los estudiantes han aprendido todas las palabras en la lista de las cinco mil palabras más frecuentes del español y si las reconocen en todas sus formas y también si reconocen los cognados. Hay muchas palabras derivadas de palabras conocidas en los libros, palabras como ‘desengañar’, ‘empeorar’, ‘intranquilo’, ‘refrescar’, que aunque no estén en la lista de palabras más frecuentes tampoco son totalmente desconocidas y esto no se ha tomado en cuenta. En cuanto a la lista de cinco mil palabras y si los estudiantes van a conocerlas, muchas de estas palabras son cognados, otras están relacionadas (‘adolescente’, ‘adolescencia’) y las primeras cien palabras en la lista son tan frecuentes en la lengua (‘el’, ‘la’, ‘de’ ‘que’, ‘y’, ‘en’, ‘un’, ‘ser’, etc.) que se aprenden casi sin darse cuenta.

Si los estudiantes sólo han leído los libros de texto y no han leído otra cosa, no estarán acostumbrados a leer extensivamente porque en los libros de texto sólo leen uno o dos páginas, o como mucho, tres, a la vez. Entonces los libros a partir de cinco años les introducen a leer extensivamente sin ser muy pesados y libros como *Gato Negro*, *Gato Blanco* con sus ilustraciones son un placer de leer.

Aunque los libros a partir de cinco años tienen una cobertura del texto que sobrepasa el nivel recomendado, o en dos casos está muy cerca de este nivel, los libros son tan cortos que las palabras no se repiten muchas veces en cada libro y tampoco se repiten mucho entre todos los libros. Sólo una palabra ‘desconocida’ aparece en cada libro. Así es dudoso que los estudiantes aprendan muchas de las palabras nuevas con sólo leer estos libros una vez. Para que estos libros sean útiles en el aprendizaje del vocabulario habrá que releerlos varias veces o hacer actividades que repasen las palabras aprendidas.

Nation recalca varias veces que la cobertura precisa para aprender vocabulario incidentalmente es el 95% pero también cita una investigación de Holley (Nation, 2001) quien descubrió que con textos cortos de sólo unas 750 palabras y con un glosario de las palabras desconocidas, los estudiantes sacan provecho de los textos y disfrutan leyéndolos cuando el porcentaje de cobertura sólo alcanza el 85%. Así los libros a partir de cinco años podrían servir para estudiantes a niveles bajos quienes aun no conocen las cinco mil palabras más frecuentes puesto que estos libros les serán más accesibles que los otros libros porque son cortos y los dibujos ayudan cuando no se conoce las palabras y en la mayoría de ellos el número de palabras únicas es bajo y será posible hacer glosarios.

La dificultad entre los libros a partir de cinco años y a partir de siete años no es tan grande como la dificultad entre los libros a partir de siete años y a partir de nueve años. En efecto la diferencia más grande entre las edades es la diferencia entre los libros para niños de siete años y niños de nueve años. Se ve que de repente el número de palabras desconocidas incrementa mucho en los libros a partir de nueve años aunque el porcentaje de cobertura es casi igual.

Se ha considerado cada nivel independientemente de los otros niveles y cada libro independiente de los otros libros. Si los estudiantes leen varios libros de cada edad, aunque solo aprenderían cinco de cada cien palabras nuevas, ya habrían desarrollado el vocabulario y conocerían algunas de las palabras consideradas como ‘desconocidas’ en los últimos libros que leen. O si sólo leen varios libros para los niños a partir de doce años también desarrollarían el vocabulario y cada libro después del primer libro leído tendrá un porcentaje de cobertura un poco más alto de lo que aparece en los análisis de los libros.

Como se ha notado antes, se calcula que los estudiantes en la escuela secundaria leen un millón de palabras cada año. Para llegar a esta cifra leyendo libros juveniles, habrá que leer aproximadamente cincuenta libros para niños a partir de nueve años o aproximadamente treinta libros para niños a partir de doce años. Para que los estudiantes aumenten el vocabulario leyendo extensivamente, habrá que introducir la literatura infantil o juvenil cuanto antes en la enseñanza de español.

Conclusión

La primera vez que un estudiante lee un libro clásico o contemporáneo en español después de sólo leer los textos escritos para estudiantes, la falta de vocabulario le parece insuperable y el leer se convierte en un calvario. Para evitar que esto ocurra es necesario que los estudiantes tengan un vocabulario adecuado antes de empezar las clases avanzadas de literatura en las que tendrán que leer a un nivel más alto que en las clases intermedias. También necesitan práctica en leer en español para acostumbrarse a leer en una segunda lengua y para que reconozcan las palabras que han aprendido cuando aparezcan en otras formas, especialmente cuando se trata de los verbos irregulares, cuando las palabras tienen sufijos diminutivos o aumentativos y cuando tienen prefijos.

Los expertos no están de acuerdo en los métodos más eficaces para enseñar el vocabulario: algunos están a favor de la enseñanza directa del vocabulario y otros abogan por leer extensivamente y aprender vocabulario de manera incidental aunque todos concurren en que el leer extensivamente ayuda al estudiante a aprender vocabulario. El leer a un nivel adecuado es beneficioso y cuando los estudiantes leen extensivamente y los maestros repasan el vocabulario nuevo con actividades de enseñanza directa los estudios han mostrado que los estudiantes rememoran mejor y aprenden más vocabulario.

Para establecer un vocabulario básico la enseñanza directa es preferible, pero para desarrollar más allá el aprendizaje indirecto es indispensable. Se aprende de manera indirecta cuando se enfoca en el mensaje y esto ocurre cuando el lenguaje es hablado o escrito. El aprender vocabulario mientras se escucha requiere una alta habilidad lingüística y también es raro que la lengua hablada sea tan rica en vocabulario como la

lengua escrita y por esto para aprender a leer en una segunda lengua hay que leerla.

También el aprender vocabulario leyendo es el método preferido por los mejores estudiantes y los que tienen más éxito.

La literatura juvenil escrita para niños hispanohablantes puede ser una herramienta muy útil en la adquisición del vocabulario. Los libros son interesantes y divertidos y hay mucha variedad entre los cuentos. Los estudiantes pueden leer y aprender cuando escogen un texto a un nivel apropiado y lo más seguro es que lo harán si tienen cuentos que les gustan. Los libros analizados muestran que los estudiantes a nivel intermedio quienes han logrado aprender las cinco mil palabras más frecuentes del español pueden desarrollar el vocabulario de manera incidental leyendo los libros escritos para niños hispanohablantes porque la proporción de palabras nuevas con respecto a palabras ya conocidas alcanza el porcentaje de cobertura de texto recomendada para el aprendizaje de vocabulario. Puesto que hay libros para niños de todas las edades que caben en la cobertura recomendada, se puede utilizar este tipo de libros con estudiantes de diferentes habilidades lingüísticas y también cuando se trata de estudiantes muy empeñados en aprender por su cuenta quienes necesitan recomendaciones de qué leer. Mientras estudian en casa y no tienen quién le ayude pueden utilizar el diccionario para aclarar dudas cuando se trata de un libro adecuado a su nivel y pueden gozar de leer al mismo tiempo que desarrollan el vocabulario.

Apéndice – Libros de texto y libros infantiles y juveniles

Libros de texto

Blanco, José A. y María Isabel García (2004) *Enfoques: Curso intermedio de lengua española*. Boston: Vista.

Gilman, Graciela, Nancy Levy-Konesky y Karen Dagget (2006). *Nuevos horizontes: Lengua, conversación y literature* (Rev. ed. *Horizontes: repaso y conversación*) Hoboken: Wiley.

Pellettieri, Jill, Norma López-Burton, Robert Hershberger, Rafael Gómez y Susan Navey Davis (2006) *Rumbos*. (Annotated Instructor's Edition) Boston: Thompson Heinle.

Spaine Long, Sheri, María Carreira, Sylvia Madrigal Velasco y Kristin Swanson (2007) *Nexos* (Instructor's Annotated Edition Media Edition) Boston: Houghton Mifflin.

Spinelli, Emily, Carmen García y Carol E. Gavin Flood (2006) *Interacciones* (5th Annotated Instructor's Edition) Boston: Thomson Heine.

Literatura juvenil

A partir de cinco años

Álvarez, Blanca. (2001) *El ladrón de plumas*. Zaragoza: Edelvives.

Fernández Paz, Agustín (1999) *Los sombras del pasillo*. Zaragoza: Edelvives.

Gómez Ojea, Carmen. (1999). *Más allá de los rosales*. Zaragoza: Edelvives.

Guerrero, Andrés. (2005) *Gato Negro Gato Blanco*. Madrid: Anaya.

Méndez, Gerado. (2004). *Juan Juanetes*. México: Ediciones SM.

Terzi, Marinella (1999). *Rodando, rodando*. Editor: Zaragoza: Edelvives.

A partir de siete años

Climent, Paco. (1993). *Potón el gato no quiere pato*. Madrid: Magisterio Español.

Lanara, Fernando. (1992). *El Coco está pachucho*. Madrid: Magisterio Español.
Mateos, Pilar. (1982). *Jeruso quiere ser gente*. Madrid: Ediciones SM.
Menéndez, Elvira (1994). *Pablo y su elefante*. Madrid: Magisterio Español.
Puncel, María. (1989). *Abuelita Opalina*. Madrid: Ediciones SM.
Vázquez-Vigo, Carmen. (2002). *Caramelos de menta*. Madrid: Ediciones SM.

A partir de nueve años

García-Clairac, Santiago. (2006) *El libro invisible*. Madrid: Ediciones SM.
Jiménez de Cisneros, Consuelo. (2003). *Aún quedan piratas en la Costa de la Muerte*.
Zaragoza: Edelvives.
Muñoz Martín, Juan. (2003) *Fray Perico y Monpetit*. Madrid: Ediciones SM.
Muñoz Martín, Juan. (2005). *Fray Perico y la Navidad*. Madrid: Ediciones SM.
Páez, Enrique. (2003). *Un secuestro de película*. Madrid: Ediciones SM.

A partir de doce años

Alfonseca, Manuel. (2004) *El Agua de la Vida*. Madrid: Ediciones SM.
Puerto, Carlos. (1995) *Las alas de la pantera*. Madrid: Ediciones SM.
Velasco, José Luis. (1990) *Fernando el temerario*. Madrid: Magisterio Español.

- Acción Internacional de Ayuda Académica. (n.d.) Nivel de lengua. Descargado el 7 de junio 2006 del sitio web http://www.accioninternacional.com/test_lengua.php
- Aitchison, J. (1996). Taming the wilderness: Words in the mental lexicon. En G. Anderman, & M. Rogers. (Eds.) *Words, Words, Words: The Translator and the Language Learner*. Avon: Multilingual Matters Ltd., 15-26.
- Armstrong, W. (2003). The creation of a German language children's literature collection. *Collection Building* 22(2), 60-67.
- Arnaud, P., & Savignon, S. (1997). Rare words, complex lexical units and the advanced learner. En J. Coady, & J. Huckin. (Eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition* Cambridge University Press.
- Bahrack, H., Bahrack, L., Bahrack, A., & Bahrack, P. (1993). Maintenance of foreign language vocabulary and the spacing effect. *Psychological Science* 4(5) 316-321.
- Barcroft, J. (2005). La enseñanza del vocabulario en español como segunda lengua. *Hispania* 88(3), 568-582.
- Beck, I., McKeown, M., & Kucan, L. (2002) *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. New York: Gilford Press.
- Biemiller, A. (2000). Teaching vocabulary: early, direct, and sequential. International Dyslexia Association newsletter *Perspectives* 26(4). Descargado el 6 de noviembre 2006 del sitio web http://www.aft.org/pubs-reports/american_educator/spring2001/vocab.html.
- Carvajal, C., & Horwood, J. (2003). *Gran diccionario Oxford español-inglés inglés-español* (3ª ed.) Oxford University Press.
- Cristensen, B. (1990) Teenage novels of adventure as a source of authentic material. *Foreign Language Annals* 23(6), 531-537.
- Crow, J. (1986). Receptive vocabulary acquisition for reading comprehension. *The Modern Language Journal* 70(3), 242-250.
- Davies, M. (2006). *A frequency dictionary of Spanish: core vocabulary for learners*. New York: London: Routledge.

- Devitt, S. (1997). Interacting with authentic texts: Multilayered processes *The Modern Language Journal* 81(4), 457-469.
- Dexter, E. (1928). An analysis of a first year Spanish vocabulary. *The Modern Language Journal* 12(4), 272-278.
- Fan, M. (2003). Frequency of use, perceived usefulness and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal* 87(2), 222-241.
- Flaitz, J., Feyten, C., Fox, S. & Mukherjee, K. (1995). Raising general awareness of language learning strategies: A little bit goes a long way. *Hispania* 78(2), 337-348.
- Frantzen, D. (2003). Factors affecting how second language Spanish students derive meaning from context. *The Modern Language Journal* 87(2), 168-199.
- Fraser, C. (1999). Lexical processing and strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition* 21(2), 225-241.
- Gass, S., & Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Galdós, B. (1989). *Doña Perfecta* (34a ed.). Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando
- Gonzalez, O. (1999). Building vocabulary: Dictionary consultation and the ESL student. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 43(3), 264-270.
- Grabe, W., & Stoller, F. (1997). Reading and vocabulary development in a second language: A case study. En J. Coady & T. Huckin (Eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition* Cambridge University Press
- Grace, C. (1998) Retention of word meanings inferred from context and sentence-level translations: Implications for the design of beginning level CALL software. *The Modern Language Journal* 82(4) 533-544.
- Ho, Laina. (2000). Children's literature in adult education. *Children's Literature in Education* 31(4), 259-271.
- Hulstijn, J. (1993). When do foreign-language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables. *The Modern Language Journal* 77(2), 139-147.

- Hulstijn, J., Hollander, M. & Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal* 80(3), 327-339.
- Jenkins, J., Stein, M., & Wysocki, K. (1984). Learning vocabulary through reading. *American Education Research Journal* 21(4), 767-787.
- Knight, S. (1994). Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal* 78(3), 285-299.
- Kojic-Sabo & Lightbrown, P. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *The Modern Language Journal* 83(2), 176-192.
- Krashen, S. (2004). The case for narrow reading. *Language Magazine* 3(5), 17-19.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal* 73(4), 440-464.
- Cho, K.S., Ahn, K.O., & Krashen, S. (2005) The effects of narrow reading of authentic texts on interest and reading ability in English as a foreign language. *Reading Improvement* 42(1), 58-64.
- Laufer, B. (2003). Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* 59(4), 567-587.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. En J. Coady, & H. Thomas. (Eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition* Cambridge University Press.
- Lucena Cayuela, N. (2004). *Larousse gran diccionario usual de la lengua española*. (2a ed.). Barcelona: Larousse Editorial.
- Lucena Cayuela, N. (2003). *Diccionario Básico Anaya* Barcelona: Spes Editorial.
- Márquez Linares, C. (1998). "Dictionary awareness" en W. Gewher (Ed.) *Aspects of Modern Language Teaching in Europe* London: Routledge.

- Meara, P. (1996). The classical research in L2 vocabulary acquisition. En G. Anderman & M. Rogers (Eds.) *Words, Words, Words: The Translator and the Language Learner*. Avon: Multilingual Matters Ltd., 27-40.
- Moore, A. (1943). Extensive reading versus intensive reading in the study of modern foreign languages. *The Modern Language Journal* 27(1), 3-12.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Nation, P & Wan Ming-Tzu, K. (1999). Graded readers and vocabulary *Reading in a Foreign Language* 12(2), 355-380.
- Nation, P., & Waring, R. (1997) Vocabulary size, text coverage and word lists. En N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.). *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press.
- Online Publishers Association. (2004). Generational Media Study. Descargado el 10 de septiembre 2006 del sitio web:
http://www.online-publishers.org/pdf/opa_generational_study_sep04.pdf
- Paribakht, T. & Marjorie Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. En J. Coady & T. Huckin (Eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition* Cambridge University Press
- Reading volume and vocabulary growth. En *The Core Reading Expert Newsletter* (2004, Winter) descargado el 29 de septiembre 2006 del sitio web:
<http://www.corelearn.com/Downloads.htm>
- Real Academia Española. (2006). Banco de datos (CREA). *Corpus de referencia del español actual*. Descargado el 20 Noviembre 2006 del sitio web: <http://www.rae.es>
- Rhoder, C. & Huerster, P. (2002). Use dictionaries for word learning with caution. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 45(8), 730-735.
- Rott, S. (1999). The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading. *Studies in Second Language Acquisition* 21(4), 589-619.
- Russell, H. (1940). What is a readable Spanish book? *Hispania* 23(2), 161-170.

- Salling, A. (1958). An essay in comparative vocabulary study. *The Modern Language Journal* 42(5), 222-225.
- Sanaoui, R. (1995). Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages. *The Modern Language Journal* 79(1), 15-28
- Schwartz, D. (2001) Whole language in a foreign language class: from theory to practice. *Foreign Language Annals* 34(1), 52-59.
- Smith, P. (1969). Teaching vocabulary. *The Modern Language Journal* 53(8), 531-537.
- Tomas, S., Thomas, G., Nash, R., & Richmond, D. (2005). *The Big Red Book of Spanish Vocabulary*. New York: McGraw-Hill.
- Waltz, J. (1990). The Dictionary as a secondary source in language learning. *The French Review* 64(1), 79-94.
- Waring, R. (2001) How should teachers incorporate vocabulary teaching into their classes? Descargado el 6 de noviembre del sitio web:
<http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/eltnews.html>
- Waring, R. (2000). *Guide to the 'Why' and 'How' of Using Graded Readers* Oxford: Oxford University Press. Descargado el 5 de septiembre 2006 del sitio web:
http://www.oupjapan.co.jp/tours/openhouse/media/Guide_to_Graded_Readers_e.pdf

Curriculum Vitae

Cheryl Lynn Kile

Education

Bachelor of Arts, History and Spanish, at Indiana University Purdue University

Master of Arts for Teachers, at Indiana University Purdue University